

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

DISSERTAÇÃO

“O MEU SONHO NINGUÉM MATA”:
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E
ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Wellen Cristina de Oliveira Bhering

2021



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES –
PPGEduc**

**“O MEU SONHO NINGUÉM MATA”: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E
ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

WELLEN CRISTINA DE OLIVEIRA BHERING

Sob a Orientação da Professora
Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Maio de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B575" Bhering, Wellen Cristina de Oliveira, 1990-
"O meu sonho ninguém mata": violência doméstica e
escolarização de mulheres na Educação de Jovens e
Adultos / Wellen Cristina de Oliveira Bhering. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
184 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Gênero. 3.
Violência doméstica. 4. Escolarização. 5. Mulheres.
I. Sales, Sandra Regina, 1968-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 612 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.040931/2021-14

Seropédica-RJ, 11 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

WELLEN CRISTINA DE OLIVEIRA BHERING

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/05/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Jonas Alves da Silva Junior. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Eliane Ribeiro. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 15/06/2021 14:34)

JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR
PRO-REITOR(A) ADJUNTO(A) - SUBSTITUTO
PROAES (12.28.01.19)
Matricula: 1742750

(Assinado digitalmente em 14/06/2021 14:51)

SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1649545

(Assinado digitalmente em 01/07/2021 19:24)

ELIANE RIBEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 508.227.057-53

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **612**, ano:
2021, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/06/2021** e o código de verificação: **c87392353a**

DEDICATÓRIA

A minha maior incentivadora, exemplo de coragem e força e que contribuiu diretamente à construção da minha identidade enquanto mulher: Minha mãe, Deusiléa.

A todas mulheres e estudantes, cujas vidas são marcadas pela violência, pela opressão e pelas desigualdades, mas que ainda resistem.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a todas as mulheres que fizeram parte da minha trajetória de vida, oferecendo apoio, incentivo, escuta ou algum tipo de colaboração direta a esse trabalho: Sem vocês não seria possível seguir em frente.

Agradeço à querida Simony Valim, que com suas leituras atentas me acompanhou com durante todo o processo de escrita, revisando desde às primeiras linhas. Suas contribuições foram primordiais.

A Sandra Cardoso, que, através de uma conversa carinhosa, contribuiu com a construção do objeto de pesquisa.

Aos amigos do GEPEJA por todas as contribuições e trocas, em especial a Monalisa Foyer, Marcelo Duarte e Renato Costa, com os quais pude contar por diversos momentos da escrita.

A Sandra Sales, minha orientadora que acreditou em mim mesmo quando eu me sentia incapaz e que conduziu as orientações desse trabalho.

Agradeço à Tatiane Reis e Rafael Duarte, amigos que me inspiram e que muito colaboraram com minha jornada profissional e acadêmica.

Ao amigo querido Vito Renato Rizzo, com quem pude compartilhar os desafios postos pelo mestrado, pelo trabalho em Angra dos Reis e pelos demais desafios que cercaram nossa vida nos últimos anos.

Agradeço a amiga Luciana das Neves, que, com seu incentivo, me fez enxergar novos horizontes.

As minhas diretoras que se tornaram amigas e ofereceram o apoio necessário para que eu continuasse em meio ao cansaço: Ellen Cristina, Andréia Neves, Marilza Sabino e Bernadete Bastos.

Aos professores que constituíram a banca da defesa e da qualificação, em especial Jonas Alves e Eliane Ribeiro, pela disponibilidade e por todas as considerações para o enriquecimento e finalização do trabalho.

A todas as estudantes da EJA que participaram da pesquisa, em especial às entrevistadas, que disponibilizaram seu tempo e atenção, contando suas histórias de vida e de muitas mulheres através de suas vozes.

RESUMO

BHERING, Wellen Cristina de Oliveira. **“O meu sonho ninguém mata”**: violência doméstica e escolarização de mulheres na educação de jovens e adultos. 2021. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação /Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ. 2021.

A violência doméstica contra a mulher constitui-se enquanto fenômeno social, sustentado e reproduzido culturalmente através do sistema patriarcal, que gerencia as relações sociais com base no gênero e que atravessa as diferentes instituições sociais, dentre elas, a familiar (SAFIOTTI, 2004). Mesmo diante de alguns avanços legislativos, como a Lei 11.340/2006, mulheres vivem sob condições de subalternidade, opressão e são expostas a violências de caráter simbólico e material (BOURDIEU, 1998). Apesar de escassos, estudos que articulam gênero e Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontam que a decisão de retomar os estudos por parte das mulheres pode gerar situações de tensão e conflito no ambiente doméstico, ocasionando episódios de violência perpetradas por seus cônjuges (NOGUEIRA, 2003). Mesmo nesse contexto, verificamos a presença dessas mulheres na Educação de Jovens e Adultos. Diante do exposto, a pesquisa intitulada *“O meu sonho ninguém mata”*: violência doméstica e escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos tem como principal objetivo analisar os atravessamentos da violência doméstica nos percursos de escolarização de alunas matriculadas entre os anos de 2019 e 2021 na EJA de Angra dos Reis. Os objetivos específicos que conduziram esse estudo foram: 1- conhecer os processos e os contextos de exposição das estudantes de EJA às diferentes categorias de violência contra a mulher; 2- identificar a importância atribuída pelas estudantes ao debate sobre violência contra a mulher no interior da escola; 3- descrever as trajetórias de escolarização de alunas vítimas de violência doméstica matriculadas na EJA em relação aos atravessamentos da violência doméstica; 4- compreender os significados que essas estudantes atribuem à escola; 5- identificar as perspectivas relacionadas à escolarização que as estudantes constroem em relação a seu futuro. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, a partir do uso de métodos mistos (CRESWELL E CLARK, 2013). As etapas da pesquisa foram compostas por revisão bibliográfica e pesquisa de campo, tendo como *locus* de pesquisa uma escola pública que oferta EJA em Angra dos Reis. Os dados foram coletados através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados dessa pesquisa apontam o caráter epidêmico da violência doméstica contra a mulher, que afeta maior parte das estudantes investigadas e são perpetradas principalmente por seus cônjuges e com baixa frequência de realização de denúncia. As estudantes consideram importante o debate sobre o tema na escola, principalmente em função da conscientização, da possibilidade de desabafar e ser ouvida e da prevenção. As narrativas de vida das interlocutoras entrevistadas apontaram que as condições impostas pelo gênero se apresentam enquanto principais elementos de interrupção das suas trajetórias escolares e afetam seus processos de escolarização, constituindo-se como mais um obstáculo à permanência escolar na EJA. Os significados atribuídos à escola giram em torno da socialização, do refúgio, da concretização de um sonho impedido em etapa anterior da vida. Suas perspectivas futuras em relação à sua escolarização são principalmente a busca pela melhoria das condições de vida e de trabalho, a continuidade de estudos posteriores e o acesso à graduação.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos, Gênero, Violência Doméstica, Escolarização de mulheres

ABSTRACT

BHERING, Wellen Cristina de Oliveira. **“My dream nobody kills”**: domestic violence and schooling of women in youth and adult education. 2021. 184p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação /Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ. 2021.

Domestic violence against women constitutes itself as a social phenomenon sustained and culturally reproduced through the patriarchal system, which manages social relations based on gender and which crosses different social institutions, including the family (SAFIOTTI, 2004). Even in the face of some legislative advances, such as Law No 11.340 / 2006, women still experience conditions of subordination, oppression and are exposed to symbolic and material violence (BOURDIEU, 1998). Despite being scarce, studies that articulate gender and Youth and Adult Education (YAE), point out that the decision to resume studies by women can generate situations of tension and conflict in the domestic environment, even causing situations of violence perpetrated by their spouses. Nogueira (2003), but we still verify the presence of these women in Youth and Adult Education. In this context, the research entitled “My dream nobody kills”: domestic violence and schooling of women in Youth and Adult Education has as main objective to analyze the crossings of domestic violence in the schooling paths of YAE students enrolled between the years 2019 and 2021 in Angra dos Reis. The specific objectives that led this study were: 1- to know the processes and contexts of exposure of YAE students to different categories of violence against women; 2- to identify the importance attributed by the students to the debate on violence against women inside the school; 3- describe the schooling trajectories of female victims of domestic violence enrolled in YAE in relation to the crossings of domestic violence; 4- understand the meanings these students attribute to the school; 5- identify the perspectives related to schooling that female students build in relation to their future. The research adopts a quantitative-qualitative approach, based on the use of mixed methods (CRESWELL AND CLARK, 2013). The research stages consisted of a bibliographic review and field research, with a public school offering YAE in Angra dos Reis as the locus of research. The data were collected through the questionnaire responses and semi-structured interviews. The results of this research point to the epidemic character of domestic Violence Against Women (VAW), which affects most of the female students investigated and are perpetrated mainly by their spouses and with a low frequency of reporting. The students consider the debate on the topic at school to be important, mainly due to awareness, the possibility of being relieved and heard and VAW prevention itself. The life narratives of the interviewed interlocutors pointed out that the conditions imposed by gender were the main element of interruption in their school trajectories and affect their schooling processes, constituting yet another obstacle to school attendance at YAE. The meanings attributed to the school revolve around socialization, refuge, the fulfillment of a dream prevented in an earlier stage of life. Their prospects in relation to their schooling are mainly the search for the improvement of living and working conditions, the continuation of further studies and access to Post-secondary education.

Keywords: Youth and Adult Education, Genre, Domestic Violence, Women´s Schooling.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISP/RJ- Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro

LDB- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI- Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e intersexuais

MEC - Ministério da Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PIB- Produto Interno Bruto

PMAR – Prefeitura Municipal de Angra dos Reis

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PPR- Polos Pedagógicos Regionais

SEC- Secretaria de Educação e Ciência

Sistema SectOnline - Sistema de Gestão da Rede Escolar de Angra dos Reis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Ecológico da Violência.....	53
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Redução da oferta de Ensino Fundamental na modalidade EJA em escolas do Brasil (2009 – 2018).....	61
Gráfico 2 - Número de matrículas de EJA por etapa de ensino - Brasil, 2008-2016 ...	64
Gráfico 3 - Censo Escolar – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde	71
Gráfico 4 - Número de matrículas na EJA na Rede Municipal (2014- 2018)	91
Gráfico 5 - Distribuição por gênero e faixa etária dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/ 2018.....	95
Gráfico 6 - Distribuição por gênero e cor/raça dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018.....	96
Gráfico 7 - Distribuição por gênero e estado civil dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018.....	97
Gráfico 8 - Distribuição por gênero e número de filhos dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/2018	98
Gráfico 9 - Distribuição por gênero e interrupção dos estudos dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018	99
Gráfico 10 - Motivos que levaram a interrupção dos estudos das estudantes do sexo feminino da EJA em Angra dos Reis/2018	101
Gráfico 11 - Motivos que levaram a interrupção os estudos das estudantes do sexo masculino da EJA de Angra dos Reis/2018.....	101
Gráfico 12 - Profissão das estudantes do sexo feminino da EJA de Angra dos Reis/2018	103
Gráfico 13 - Profissão dos estudantes de EJA do sexo masculino de Angra dos Reis/2018	103
Gráfico 14 - Perfil étnico-racial das estudantes pesquisadas.....	116
Gráfico 15 - Exposição das estudantes pesquisadas a algum tipo de violência contra a mulher.....	127

Gráfico 16 - Relação de proximidade do agressor em cada tipo de violência doméstica	130
Gráfico 17 - Realização ou não da denúncia formal.....	132
Gráfico 18 - A quem se refere a violência relatada no campo “relato livre”	137
Gráfico 19 - Temporalidade das violências relatadas no campo “relato livre”	138

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro.....	67
Mapa 2 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro.....	68
Mapa 3 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro.....	69
Mapa 4 - Mapa do município de Angra dos Reis	85
Mapa 5 - Mapa da subdivisão territorial de Angra dos Reis por Polos Educacionais ..	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização de fases/etapas e temporalidade	112
Quadro 2 - Quadro categorial “Importância atribuída pelas estudantes ao debate sobre violência contra a mulher na escola”	134
Quadro 3 - Quadro categorial sobre os dados das entrevistas	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade curricular EJA/ Anos finais.....	90
Tabela 2 - Perfil etário das estudantes	115
Tabela 3 - Síntese dos dados numéricos apresentados na pesquisa.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - VIOLÊNCIA DE GÊNERO: CONCEITOS E CONTEXTOS	31
1.1 Gênero e o Movimento Feminista	31
1.1.1 Gênero enquanto categoria de análise	39
1.2 A Violência De Gênero	40
1.2.1 A violência de gênero sob a ótica interseccional	45
1.3 A Violência Doméstica Contra a Mulher e a Lei Maria da Penha	47
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS	55
2.1 A Trajetória Da Educação De Jovens E Adultos No Brasil: Entre Conquistas E Retrocessos	57
2.2 A Educação De Jovens E Adultos No Estado Do Rio De Janeiro: Um Debate A Partir De Indicadores De Demandas Territoriais De Escolarização	62
2.3 A Diversidade Dos Sujeitos Da EJA	72
2.4 Aspectos Sócio-Históricos Da Escolarização Da Mulher	76
2.5 Trajetórias Escolares De Alunas Da EJA: Motivações Para Retomada Dos Estudos, Significados Atribuídos À Educação E Os Desafios Da Permanência	80
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ANGRA DOS REIS: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	84
3.1 O Município De Angra Dos Reis	84
3.2 A Política Educacional De EJA Em Angra Dos Reis.....	87
3.3 Sujeitos Da EJA No Município De Angra Dos Reis: Um Olhar Sobre As Questões De Gênero	93
CAPÍTULO IV - OS PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO: O ENCONTRO COM O CAMPO E COM AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA	106

4.1 Aspectos Da Abordagem Teórico Metodológica: Métodos Mistos	106
4.2 O Campo De Pesquisa: A Escola Marielle Franco	109
4.3 As Interlocutoras Da Pesquisa: Quem São Essas Mulheres?	115
4.3.1 As respondentes dos questionários	115
4.3.2 As quatro entrevistadas	117
4.4 O Percorso Metodológico Da Pesquisa	119
4.5 Procedimentos De Análise Dos Dados: A Análise De Conteúdo	123
CAPÍTULO V - OS ATRAVESSAMENTOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PERSPECTIVAS DAS ALUNAS DA EJA.....	126
5.1 A Violência Contra A Mulher: Uma Realidade Experienciada Pelas Alunas Da EJA	126
5.1.1 A exposição à violência: as categorias, os agressores e a denúncia	127
5.1.2 A importância do debate sobre violência contra a mulher na escola.....	133
5.1.3 Sobre as experiências narradas nos relatos livres: sobre quem se fala e a temporalidade dessas vivências.....	137
5.2 Violência Doméstica, Escolarização E Perspectivas Futuras: As Vozes Das Interlocutoras	140
5.2.1 As trajetórias de vida das entrevistadas	143
5.2.1.1 Marcas da infância: o trabalho na infância, a negação do direito à escola e as marcas das violências	146
5.2.2 As trajetórias escolares: os obstáculos, a interrupção e as motivações para o ingresso na EJA... ..	149
5.2.3 A violência doméstica: das violências simbólicas às tentativas de feminicídio	153
5.2.4 Os atravessamentos da violência doméstica no percurso escolar	158
5.2.5 Os significados da escola.....	161
5.2.6 As perspectivas futuras e os sonhos: o sonho da alfabetização, a busca pela emancipação e pela qualificação profissional	163
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	174

APÊNDICES	182
Apêndice A: Questionário anônimo aplicado às estudantes	182
Apêndice B: Roteiro para entrevista semiestruturada	183

INTRODUÇÃO

Atuar e pesquisar no campo da educação implica em posicionar-se politicamente. Paulo Freire (2019) defende a impossibilidade de neutralidade na educação, ou seja, nós educadoras e educadores nos posicionamos politicamente em nosso fazer pedagógico frente a um determinado projeto de sociedade.

Nesse sentido, posiciono-me em defesa da potencialidade da educação em contribuir para a conscientização dos sujeitos e na transformação da sociedade impregnada por hierarquias e relações de poder que geram desigualdades e negam o direito à dignidade a diversos grupos subalternizados.

No entanto, reconheço as limitações da educação, impostas em função, principalmente dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos, aos quais ela está submetida. Reconhecer as limitações da educação significa compreender que essa transformação não é um processo individual, mas uma luta coletiva.

Compreendendo que a educação não pode tudo, mas “é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação” (FREIRE, 2019, p. 39), considero relevante apontar que essa pesquisa estabelece um compromisso com o processo de humanização, especialmente com aquelas e aqueles inseridos nos bancos escolares, em busca de um direito anteriormente negado em função dos atravessamentos de gênero, raça, classe social e outros fatores que contribuem para a desigualdade e exclusão sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirma em seu primeiro Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e de consciência e devem conviver uns com os outros em espírito de fraternidade”. Em consonância com essa concepção de igualdade, a Constituição Federal do Brasil de 1988 aponta em seu Art. 5º, parágrafo 1º que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988).

Ainda que esses dois documentos apontem para uma perspectiva de igualdade, eles não se constituem ferramentas suficientes para a efetiva consolidação de igualdade, isso porque nossa sociedade está estruturada com base no capitalismo, patriarcalismo e colonialismo, sistemas que legitimam hierarquias em função de classe social, de gênero, orientação sexual, raça, religião, entre outros. Essas hierarquias pressupõem relações de poder e geram processos

de exclusão, opressão e violência.

Mais especificamente sobre a estrutura patriarcal¹, sob a qual nossa sociedade se alicerça, a educação da mulher no Brasil tem sido historicamente associada não a seus anseios pessoais, mas pelo papel social de educadora dos filhos (LOURO, 1997). Embora possamos constatar avanços significativos na inserção da mulher no mercado de trabalho e no campo educacional, persistem ainda cenários bastante desiguais na distribuição salarial e na ocupação de cargos de poder e chefia.

Os percursos históricos de lutas empreendidas por mulheres para garantir o acesso cada vez mais amplo aos espaços de educação formal e ao mercado de trabalho, nos permitem vislumbrar algumas conquistas significativas, bem como o longo caminho que ainda temos pela em busca da garantia de igualdade de acesso e permanência frente às determinações de gênero socialmente impostas.

Essas determinações de gênero reverberam nas trajetórias de escolarização, revelando processos de descontinuidades por diferentes motivações. Enquanto homens interrompem suas trajetórias escolares principalmente em função do trabalho remunerado, o principal fator que leva mulheres adultas a interromperem seus estudos está imbricado ao cumprimento das responsabilidades na esfera doméstica.

Quando mulheres que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas decidem retomar os estudos, enfrentam muito mais que conflitos de ordem subjetiva. Passam a encarar conflitos de ordem objetiva na esfera doméstica (EITERER, DIAS E COURA, 2014). Por vezes sofrem interdição dos maridos e as obrigações domésticas se somam à outras responsabilidades que precisam ser conciliadas com os estudos. Por vezes, a decisão de voltar a estudar chega a ocasionar situações de violência, conflito e tensão que leva muitas vezes as mulheres desistirem de estudar (NOGUEIRA, 2003).

Apesar de alguns avanços conquistados em âmbito legislativo, o cotidiano da mulher

¹ Patriarcado constitui “uma forma de valorização do poder dos homens sobre as mulheres que repousa mais nas diferenças culturais presentes nas ideias e práticas que lhe conferem valor e significado que nas diferenças biológicas entre homens e mulheres”. (MILLET, 1969, p. 58). In: Sexual politics. London, 1969.

brasileira, em especial as mulheres negras², transsexuais³ e as pertencentes às camadas mais pobres, tem sido marcado por episódios de violências constantes, sejam eles de caráter simbólico⁴, expressos pelas desigualdades de gênero, sejam eles de caráter material, como nos indicam dossiês elaborados pelo poder público, relativo às violências praticadas contra mulheres.

O documento intitulado Dossiê Mulher 2019, produzido pelo Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP/RJ), que reúne dados relativos às violências registradas no ano de 2018, aponta que 71 mulheres foram vítimas de feminicídios e 288 foram vítimas de tentativa do mesmo crime no Estado. Esse mesmo documento aponta que 62% dos casos de feminicídios foram praticados dentro das residências das vítimas e 56% dos agressores eram seus companheiros ou ex-companheiros.

Outro documento que traz dados estatísticos a respeito das violências praticadas contra a mulher é o dossiê temático intitulado “Mapa da Violência contra a Mulher 2018”, material construído pela Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados, estudo este em que foram analisadas 140.191 notícias veiculadas pela imprensa brasileira entre os meses de janeiro e novembro de 2018.

Com base nesse Dossiê, foi constatado que 83% das vítimas de violência doméstica no Brasil possuem idade entre 18 e 59 anos (idade essa compatível com o público de mulheres presentes na EJA) e que 58% dos agressores são seus companheiros.

Além da faixa etária, outro fator que chama atenção nas estatísticas, refere-se a questão racial que atravessa a violência de gênero. Mensura-se que em 2017 cerca de 13 mulheres foram

² Quando mencionamos mulheres negras, ressaltamos que estamos incluindo as autodeclaradas pretas e pardas nessa categoria, que são os critérios de classificação de cor/raça utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para se referir a pessoas negras.

³ Segundo dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan, parte do Ministério da Saúde), compilados pelo Mapa da Violência de Gênero, entre 2014 e 2017, 49% das agressões a mulheres trans foram praticadas dentro da própria residência e 67% do total dos registros foram de violências praticadas por homens. O enunciado 46 do Fórum Nacional de Juizes de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Fonavid), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), define que a Lei Maria da Penha deve ser aplicada às mulheres trans, independente de alteração do nome de registro e de cirurgia de redesignação sexual. Disponível em <http://www.generonumero.media/maioria-de-agressoes-mulheres-trans-e-travestis-ocorre-dentro-de-casa-revelam-dados-do-ministerio-da-saude/> Acesso em 12/01/2021

⁴ Bordieu (1999) aponta que a violência simbólica se refere a estrutura de dominação masculina naturalizada historicamente que estabelece hierarquias e reproduz a submissão feminina e a dominação masculina. A violência simbólica não minimiza o papel da violência física e nem objetiva redimir homens de sua culpa. Compreender o simbólico como oposto de real seria, segundo Bordieu, uma visão primária e simplista.

assassinadas por dia, o maior número desde 2007, como aponta o documento Atlas da Violência 2019⁵. Ao analisarmos o perfil racial das vítimas, nos deparamos com a desigualdade racial que perpassa as situações de violência letal contra mulheres negras:

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (IPEA e FBSP, 2019, p. 38).

Tais dados demonstram a fragilidade das políticas públicas voltadas não somente para a questão da violência de gênero, mas também demonstram a letalidade do racismo presente na sociedade brasileira e que coloca mulheres negras em situação de maior vulnerabilidade, pois raça e sexo são categorias que justificam discriminações e subalternidades (CARNEIRO, 2017).

Apesar de avanços legislativos como a promulgação da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), a criação das Delegacias de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM's) e a criação de canais de denúncia (Disk 180), somente em 2017 mais de 221 mil mulheres no Brasil registraram denúncias de lesão corporal dolosa categorizados como crime de violência doméstica.

A situação se tornou ainda mais grave durante o período de isolamento social motivado pela pandemia. Segundo o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – TJRJ, o índice de denúncias de violência doméstica aumentou cerca de 50% desde março de 2020⁶, aumento esse que pode ser observado em diversos países do mundo. Nesse contexto de isolamento, além de estarem afastadas de possíveis redes de apoio, familiares e amigos, as mulheres estão convivendo maior parte do tempo com o agressor.

Vale destacar que esses números não representam a realidade na íntegra, visto que ainda

⁵ Documento organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que analisa os números de homicídios praticados no Brasil entre 2007 e 2017, bem como aponta os perfis das vítimas e algumas variáveis como faixa etária, gênero, orientação sexual, cor/raça e dados demográficos.

⁶ MAZZI, Carolina. **Violência doméstica dispara na quarentena: como reconhecer, proteger e denunciar.** 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/violencia-domestica-dispara-na-quarentena-como-reconhecer-protetger-denunciar-24405355>> Acesso em: 24 ago. 2020.

a maioria dos casos ocupam as subnotificações, já que muitas mulheres não realizam a denúncia por diversos fatores que serão aprofundados ao longo da pesquisa.

Assim, as estudantes da modalidade EJA, ao lado das opressões e desigualdades relativas às questões raciais e de classe social, convivem com mais um fator de exclusão e impedimento à sua promoção educacional: as relações hierárquicas de poder impostas pelo patriarcado.

Em que pese o contexto apresentado, são escassos os estudos sobre a interseção entre “Educação de Jovens e Adultos e violência contra a mulher” ou “Educação de Jovens e Adultos e violência doméstica contra a mulher”. Em um breve levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que reúne teses e dissertações realizados nos últimos entre 2014 e 2019 nas diferentes regiões do Brasil, foram encontrados apenas seis trabalhos⁷. Em linha geral, os trabalhos se situam no campo da saúde e da psicologia, sendo que quatro não tinham relação com a educação escolar, nem com a EJA e apenas dois abarcavam tanto a questão da educação escolar quanto da violência contra a mulher.

O primeiro trabalho é uma tese de Doutorado intitulada “A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista” (SOARES, 2017). Trata-se de uma pesquisa-ação e revelou que a educação é uma ferramenta valiosa na construção da equidade de gênero. Apontou a necessidade de superação da educação bancária e a construção de uma educação dialógica, gerando mudanças coletivas. As mulheres pesquisadas desconstruíram muitos aspectos da submissão feminina, reconheceram os avanços históricos conquistados e muito ainda precisa ser mudado.

A segunda pesquisa, intitulada “Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola” (FERREIRA, 2016), é uma Dissertação de mestrado. Trata-se de uma pesquisa etnográfica e revelou que os dados encontrados na escola pesquisada estão em consonância com os dados nacionais de violência contra a mulher, demonstrando que é uma violência recorrente, doméstica, advinda, na sua maioria, do parceiro amoroso. Apontou também que cabe à escola, enquanto instituição formadora, um trabalho sistemático de desconstrução de discursos que culpabilizam e a urgência e a importância do trabalho com a

⁷ Em um primeiro momento, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diante das dificuldades encontradas nessa plataforma para cruzar dois descritores, optei por utilizar outras fontes de busca. Assim, dei continuidade a pesquisa através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

temática referente ao gênero e a violência contra a mulher, nos espaços de formação, objetivando a promoção da reflexão acerca da condição da mulher na sociedade brasileira.

Em consonância com os estudos apresentados, o presente trabalho compreende o papel formador da escola e defende que as práticas pedagógicas precisam se aproximar dos compromissos urgentes que envolvem a questão do combate à violência de gênero, pois há atravessamentos diretos desse fenômeno no processo de escolarização das estudantes de EJA.

No sentido de avançar no debate, esta pesquisa parte da perspectiva de que as violências praticadas contra a mulher não refletem ações pontuais nem uma fuga a padrões de comportamento, pelo contrário, expressam uma cultura de dominação e opressão, em que a “ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda” (BORDIEU, 1999, p.15).

A partir dessa concepção, propomos discutir relações de gênero, ou seja, como se constituem as relações estabelecidas entre homens e mulheres, levando em consideração uma ordem cultural que perpassa diferentes sociedades e que torna desiguais essas dinâmicas de relações em que os papéis sociais permitem a opressão de uma categoria em detrimento de outra, como indica a historiadora Joan Scott (1990, p.75):

O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.

A partir dessas relações de gênero, que segundo Scott (1990), são permeadas por relações de poder, hierarquicamente estruturadas, homens e mulheres passam a vivenciar um processo de construção de suas subjetividades com base em padrões impostos pelo contexto social.

Considerando que a educação é estrutura integrante dessa sociedade desigual e excludente, podemos perceber que os processos de exclusão social e educacional se interrelacionam. Uma dessas faces da exclusão educacional é a negação do direito ao acesso e permanência de determinados grupos sociais aos espaços de educação formal. As taxas de

analfabetismo⁸ que ainda estampam as estatísticas educacionais no Brasil, representam uma das consequências desse processo histórico de exclusão.

O processo de expansão educacional é recente e incorporou primeiro camadas privilegiadas da população (homens, brancos e favorecidos economicamente). A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser considerada direito de todos e dever do Estado e é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que a educação de jovens, adultos e idosos passa a ser considerada uma modalidade de educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de Educação Básica destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de acesso ou de continuidade dos estudos na idade considerada “apropriada”⁹. Considera-se “idade apropriada”, a faixa etária obrigatória, ou seja, dos alunos dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade matriculados na Educação Básica (LDBEN/1996)¹⁰.

A EJA se caracteriza por ser uma modalidade de educação marcada historicamente pela interlocução com as reivindicações de movimentos sociais (HADDAD E DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2005) e atende grupos de sujeitos das camadas populares cujas identidades são atravessadas pela pluralidade. Faz parte da composição dessa diversidade, mulheres jovens, adultas e idosas, cujas vidas são marcadas pelos atravessamentos do gênero, da classe social e da identidade racial (NOGUEIRA, 2004) e cujas narrativas e experiências de vida e de escolarização irão dar significado a essa dissertação.

Minha aproximação com a EJA se deu a partir da minha atuação profissional enquanto pedagoga na rede municipal de Angra dos Reis, partir de 2017. Nesse período passei a atuar exclusivamente com a modalidade em uma escola pública que atende ao Ensino Fundamental, no período noturno. Até então minha atuação estava centrada nos anos iniciais do ensino regular, onde atuava como professora desde 2008 e com anos finais no ensino regular, onde atuava como pedagoga desde 2015.

⁸ De acordo com a Pesquisa Nacional em Amostra em Domicílio (PNAD, 2019) a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais é de 6,6% e entre a população com mais de 60 anos é de 18%.

⁹ Vale destacar que Soares, Paiva e Barcelos (2014) tensionam esse conceito com a perspectiva de educação continuada. Na visão das autoras não existe “idade apropriada” para aprender, visto que um único lugar ou modelagem de aprendizagem não se sustentam, já que a formação humana acontece em diferentes espaçostempos e ocorre de diferentes maneiras.

¹⁰ Com redação dada pela Resolução dada pela Lei 12.796/2013.

A partir da minha inserção profissional na EJA, vislumbrei possibilidades de contribuir com o trabalho pedagógico a partir de temas que me eram muito caros, como a questão da violência de gênero e a violência racial, que passaram a compor os eixos principais norteadores do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que trabalhei a partir de 2018¹¹.

Durante algumas atividades realizadas pela escola onde atuava, especialmente as rodas de conversa¹², realizadas em março de 2019 sobre violência contra a mulher, ficou explícito pelas falas das estudantes o quanto essa categoria de violência atravessava suas vidas. As narrativas traziam à tona o quanto essas vivências, tão comuns a nós mulheres, não deveriam permanecer silenciadas e invisibilizadas nas práticas escolares.

Estudos que articulam gênero e educação de jovens e adultos, como o de Nogueira (2003), apontam que a decisão de retomar os estudos por parte das mulheres pode gerar situações de tensão e conflito no ambiente doméstico, ocasionando inclusive situações de violência perpetradas por seus cônjuges. Mesmo diante desse contexto, verificamos a presença das vítimas dessa violência na EJA na tentativa de dar continuidade à sua escolarização.

O desejo em contribuir com esse debate na escola era crescente, pois este é um tema que atravessa a minha própria identidade pessoal e minha história de vida. O interesse em pesquisar a questão da violência praticada contra mulheres já revela de antemão meu compromisso político-ideológico e social com o tema. Considero, assim, que o processo de construção do objeto de pesquisa reflete o fenômeno cunhado por Jung como “sincronicidade”, que permite afirmar que ninguém escolhe seu tema de pesquisa, é escolhido por ele (JUNG, 1985, *apud* SAFFIOTI, 2004).

A partir da minha entrada no mestrado em 2019, iniciei o processo de redefinição e delimitação da pesquisa. Considerei importante compreender em que medida as diferentes categorias de violência contra a mulher, em especial a violência doméstica, afetavam a vida das estudantes de EJA e que tipos de atravessamentos poderiam estar imbricados aos seus processos de escolarização.

¹¹ A partir da Resolução nº 04 de março de 2021, que alterou para o limite de no máximo dois pedagogos por unidade escolar, deixei de atuar como pedagoga nessa escola, sendo realocada para outra unidade com carência. Desse modo, a EJA do campo de pesquisa passa a ser atendida por pedagogos que atuam no diurno, no Ensino Regular.

¹² Atividades que fazem parte do calendário escolar e integram palestras e rodas de conversa realizadas com os estudantes e conta com a participação de profissionais da escola e colaboradores externos convidados para falar sobre o tema.

Cabe destacar que a relevância desta pesquisa não se limita ao contexto escolar. Justifica-se por apresentar dados aos diversos setores da sociedade que se preocupam com a situação de vulnerabilidade que vivem mulheres vítimas de violência doméstica e buscam na Educação de Jovens e Adultos uma oportunidade de dar continuidade à sua escolarização. Além disso oferece reflexões sobre o impacto da violência doméstica nas trajetórias escolares de estudantes da EJA, contribuindo para discussão de práticas pedagógicas, orientações curriculares e elaboração de políticas públicas que abarquem essa questão.

Diante dos dados preliminares apresentados de forma introdutória, foram construídas duas principais questões de pesquisa, sendo elas: em que medida as estudantes de EJA vivenciam a violência doméstica contra a mulher em seus cotidianos e quais são os contextos dessas vivências? Além disso, quais são os atravessamentos dessas violências em seus processos de escolarização ao longo da vida?

A fim de responder tais questões, elegemos como objetivo geral analisar os atravessamentos da violência doméstica contra a mulher nos percursos de escolarização de alunas matriculadas entre os anos de 2019 e 2021 em uma escola de EJA de Angra dos Reis.

Como objetivos específicos elencamos: conhecer o nível de exposição das estudantes de EJA às diferentes categorias de violência contra a mulher e o contexto dessas experiências; identificar a importância que as estudantes atribuem ao debate sobre violência contra a mulher no interior da escola; descrever as trajetórias de escolarização de alunas vítimas de violência doméstica matriculadas na EJA a partir de suas histórias de vida, dos fatores que motivaram a interrupção e o retorno aos bancos escolares, tomando como ponto de análise os atravessamentos da violência doméstica nesses percursos; compreender os significados que essas estudantes atribuem à escola; identificar as perspectivas relacionadas à sua escolarização que as estudantes constroem em relação a seu futuro.

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, visto que, além de apresentar dados numéricos, se propõe ainda penetrar no universo dos sujeitos permitindo que revelem suas impressões acerca do tema. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa sofreu grande influência das teorias e práticas feministas na década de 1980, pois passou a considerar os atores sociais e categorias de comportamento antes ignorados. A análise qualitativa permitiu que as mulheres e suas perspectivas ganhassem centralidade nos estudos além de se preocupar com a relação que a investigação estabelecia com os sujeitos.

Utilizamos métodos mistos nos procedimentos de coletas de dados, pois partindo da

perspectiva de Creswell e Clark (2013), a utilização de métodos mistos na busca da compreensão da realidade pesquisada proporciona mais evidências para o estudo de um problema do que o uso de uma abordagem quantitativa ou qualitativa isoladamente.

A pesquisa se constituiu basicamente em duas etapas principais: pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo e a pesquisa de campo, realizada a partir da aplicação de questionários anônimos e de entrevistas individuais semiestruturadas.

A escolha do campo de pesquisa foi baseada em algumas justificativas, sendo a primeira delas o fato de que a escola pesquisada, em 2019, é a maior escola em termos de quantitativo de estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município, favorecendo a realização da primeira etapa da pesquisa, ou seja, a aplicação dos questionários. Além disso, o público atendido é de origem sociodemográfica bastante heterogênea, visto que, por estar localizada às margens da Rodovia Rio-Santos, absorve estudantes de várias comunidades. Essa heterogeneidade sociodemográfica também se justifica em decorrência da Resolução SEC nº 003/2017 (PMAR, 2017) que instituiu o fim da oferta de EJA em diversas escolas, concentrando o atendimento em uma única escola de cada um dos polos¹³.

A segunda e principal justificativa para a escolha dessa escola como campo de pesquisa é a realização de um trabalho com discussões acerca das temáticas de gênero e raça, dando enfoque à temática da violência contra a mulher, especialmente com as turmas de EJA desde o ano de 2018. Isso permitiu que a pesquisa contribuísse de forma efetiva para a compreensão desse fenômeno, subsidiando o trabalho que já vem sendo realizado. Ressalta-se que a escolha da modalidade EJA se fundamenta a partir dos dados apresentados ao longo desse trabalho, nos quais é possível se verificar que a maior incidência de violência contra a mulher está na faixa etária entre os 18 e 59 anos (MAPA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 2018, 2019).

Por atuar como pedagoga na escola campo desta pesquisa, busquei tomar alguns cuidados a fim de que a realização da investigação não se misturasse com a minha atuação enquanto profissional. De acordo com Gilberto Velho (1980), seria necessário portanto, tornar estranho o que me era familiar. Busquei me fundamentar na concepção do referido autor, que destaca que “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de

¹³ O município de Angra dos Reis subdivide-se em cinco polos, compreendidos como conjunto de bairros geograficamente próximos. A Resolução SEC nº003/2017 reduziu o número de escolas que ofertavam EJA, concentrando a oferta basicamente em uma escola por Polo, denominados Polo Pedagógicos Regionais (PPR), com a exceção de duas escolas que mantiveram a oferta mesmo sem ser constituir enquanto PPR.

confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1980, p. 131).

Assim, me posicionei enquanto pesquisadora que, apesar de familiarizada com as rotinas, hábitos e presenças dos sujeitos a serem investigados, não compreendia as lógicas de suas relações, considerando assim que o “familiar” não significa necessariamente conhecido (VELHO, 1980). O processo de coleta, sistematização e categorização, seja dos questionários aplicados ou das entrevistas realizadas, exige um distanciamento psicológico que confronta o que existe de pressuposto de familiaridade com o que será construído de conhecimento a partir das perspectivas dos sujeitos, de seus valores, pontos de vistas e formas de interação. No entanto, não se deve desconsiderar que a interpretação dos dados é composta também pela subjetividade do pesquisador, pois tal interpretação está fundamentada em nossos valores, experiências, ideologias e teorias (VELHO, 1980).

A etapa da pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Marielle Franco¹⁴ através da aplicação de questionários a um grupo de 81 alunas matriculadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com diferentes idades, pertencimentos étnico-raciais e faixas de escolaridade. O questionário, composto a partir de questões abertas e fechadas, tinha como objetivo levantar dados que oportunizassem construir um panorama da situação de violências das quais as alunas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos foram vítimas, seus perfis étnico-raciais e etário bem como a proximidade com os agressores, a temporalidade das vivências, a ocorrência ou não de denúncia e a relevância dada pelas alunas em relação a esse debate no interior da escola. A partir de uma questão dedicada a relato livre por parte das alunas, foi possível identificar suas principais opiniões referentes à temática e a relação dessas violências com sua escolarização.

Os questionários contribuíram para a identificação das interlocutoras participantes das entrevistas individuais que ocorreram posteriormente. Foram estabelecidos dois principais critérios para seleção das entrevistadas: que tivessem vivenciado situações de violência doméstica contra a mulher em algum período em que estava matriculada na EJA e o critério de adesão, que correspondeu a identificar-se nos questionários aplicados a priori. Assim, a pesquisa contou com a participação de quatro interlocutoras, cujas narrativas contribuíram para

¹⁴ Nome fictício atribuído à escola pesquisa em função das exigências éticas da pesquisa.

dialogar com as questões e objetivos da pesquisa.

A análise dos dados se deu a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os questionários foram tabulados e apresentados partir das cinco categorias de violência previstas na Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), sendo elas: violência física, moral, sexual, patrimonial e psicológica. Além disso, foram criadas categorias relacionadas à proximidade com o agressor, a realização ou não da denúncia, a importância atribuída ao debate sobre violência contra a mulher na escola, a temporalidade e a quem se referiam os relatos livres.

Os conteúdos das entrevistas foram discutidos de forma descritiva e apresentados em forma de quadro categorial. Para a análise das entrevistas foram elencados os seguintes eixos norteadores da análise: trajetória familiar, trajetória escolar, violências vivenciadas, atravessamentos da violência no processo de escolarização, significados da escola e perspectivas futuras.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Violência de Gênero: contextos e conceitos” consiste em uma revisão bibliográfica, trazendo em seu corpo alguns conceitos como Gênero, Violência de gênero, Violência Simbólica, Violência Doméstica e Interseccionalidade, articulados ao objeto de pesquisa, situando o leitor acerca da situação de opressão e subalternidade que a mulher vivencia historicamente. Discorreremos acerca da violência doméstica, de suas características e dos sistemas que a torna um fenômeno social complexo. Foram utilizados como principais referenciais teóricos para essa discussão a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), os estudos de Louro (2003), Beauvoir (1970), Scott (1990), Bourdieu (1998), Carvalho (2012), Saffioti e Almeida (1995), Saffioti (2004), Kimberle Crenshaw (2012), Brauner e Carlos (2005) e Soares (2005).

O segundo capítulo denominado “A Educação de Jovens e Adultos e o processo de escolarização de mulheres adultas” discorre sobre a modalidade EJA na contemporaneidade e, também, sobre a diversidade de seus sujeitos. Discute, ainda, aspectos relacionados à escolarização de mulheres que decidem retomar seus estudos. Os principais referenciais teóricos que embasam esse capítulo são os estudos de Arroyo (2005), Di Pierro (2005), Paiva (2006), Julião, Beiral e Ferrari (2017), Sales (2019), Sales e Paiva (2014), Julião (2017), Serra e Reguera (2016) Nogueira (2003; 2004), Rosemberg (2001), Narvaz, Sant’ Anna e Tesseler (2013) e Eiterer, Dias e Coura (2014).

O terceiro capítulo traz dados que possibilitam uma maior aproximação com o campo de pesquisa. O município de Angra dos Reis é caracterizado em seus aspectos histórico, socioeconômico, geográfico e populacional. Também é apresentada a atual política educacional de Educação de Jovens e Adultos ofertada pela rede municipal de ensino. Utilizando dados da pesquisa “Perfil EJA 2018¹⁵, traçamos um debate acerca dos sujeitos que compõem a EJA do município a partir de um enfoque de gênero e suas especificidades.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos teóricos metodológicos que fundamentaram a pesquisa, descrevendo os métodos utilizados, o campo e as interlocutoras da pesquisa, o percurso metodológico e o processo de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo apresentamos a sistematização dos dados coletados, discutindo os resultados e dialogando com os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

A composição do título inclui um fragmento da narrativa de uma das estudantes, quando esta menciona “O meu sonho ninguém mata” , fazendo menção às suas experiências de vida em que teve por diversas vezes sua vida ameaçada, inclusive sendo vítima de tentativas de feminicídio em função da interdição do marido, que não a permitia estudar. Esse fragmento se tornou bastante representativo das demais narrativas contidas na pesquisa. Em síntese, pode-se afirmar que retornar à escola e manter-se nela, constitui para essas e muitas outras mulheres não apenas um direito, mas um sonho.

¹⁵ Pesquisa estatística elaborada pela Secretaria de Educação em 2017 e 2018 com dados relacionados ao perfil geral dos estudantes matriculados na EJA de toda rede municipal de Angra dos Reis.

CAPÍTULO I

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: CONCEITOS E CONTEXTOS

Ao longo deste capítulo, discorreremos sobre os principais conceitos que irão perpassar o estudo da violência de gênero enquanto fenômeno social, trazendo um breve recorte histórico sobre a construção conceitual do gênero no interior do movimento feminista e os estudos da historiadora Joan Scott (1990) e Carvalho (2012) para fundamentar como gênero tem se constituído enquanto categoria de análise na contemporaneidade.

Em seguida, nos aprofundaremos nas discussões sobre a violência de gênero enquanto fenômeno social bem como as estruturas sociais nas quais ela se mantém alicerçada. Trataremos da violência doméstica através das contribuições teóricas de autores que versam sobre o tema e das respostas legislativas como a Lei 11.340/2006 conhecida como Lei Maria da Penha, que representa um marco histórico no enfrentamento da violência doméstica no Brasil.

Nesse cenário de violência estrutural, homens e mulheres sofrem com estereótipos, julgamentos e imposições sociais. Porém, no caso das mulheres, esse sistema de opressão tem gerado além de violações físicas e psicológicas, o custo da própria vida. Isso é o que observamos ao analisar os dados dos dossiês apresentados e o relacionamos ao referencial teórico.

1.1 Gênero e o Movimento Feminista

Considerando importante fazer uma breve análise de como o termo “gênero” vem se constituindo enquanto conceito em suas múltiplas dimensões e interpretações nos estudos contemporâneos, a pesquisa trará um breve recorte histórico a fim de situar o conceito de gênero a partir das contribuições dos movimentos feministas, pois, de acordo com Louro (2003), o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo.

Vale ressaltar previamente que o movimento feminista não constitui um movimento de caráter universal e linear, constituindo-se a partir de múltiplas perspectivas que variam de acordo com os contextos sociais e os momentos históricos. Além disso, engloba uma pluralidade de concepções dentro do próprio movimento resultando em diversas vertentes. Por conta desse fator, revisitaremos brevemente a história para compreender como gênero vem se constituindo enquanto categoria de análise nos debates feministas.

No século XVIII, influenciadas pelos discursos Iluministas¹⁶ de igualdade, as mulheres da França começaram a pensar em si mesmas enquanto sujeitos iguais. Vale lembrar que apesar da efetiva participação das mesmas durante a Revolução Francesa, os direitos da mulher não se consolidaram na prática:

Durante a liquidação da Revolução a mulher goza de uma liberdade anárquica. Mas, quando a sociedade se reorganiza, volta a ser duramente escravizada. Do ponto de vista feminista, a França estava à frente dos outros países, mas, para infelicidade da francesa moderna, seu estatuto foi estabelecido em momento de ditadura militar (BEAUVOIR, 1970, p.142).

Apesar de alguns movimentos individuais e coletivos pelos direitos das mulheres serem anteriores ao advento do capitalismo, o movimento feminista ganha reconhecimento no Ocidente a partir do século XIX, com a Revolução Industrial e a partir da inserção de mulheres dentro de fábricas e indústrias em alguns países da Europa. Foi a partir daí que as mulheres passaram a reivindicar de forma coletiva e mais expressiva por seus direitos, surgindo assim o Movimento Feminista¹⁷.

As reivindicações iniciais dessas mulheres se concentraram inicialmente na exigência de igualdade salarial, condições trabalhistas, acesso a escolarização bem como o direito ao voto. Além disso, questionavam os moldes do casamento, muitas vezes associados em seus discursos como “modelo de escravidão”. Esse movimento ficou conhecido como “feminismo de primeira onda”.

Tais interesses representavam mulheres brancas, de classe média e ao alcance dessas metas (LOURO, 2003), mas reverberou em muitos países da Europa (como Inglaterra, França, Alemanha e nos Estados Unidos), conhecidos como países de capitalismo avançado. Neste contexto histórico, mulheres negras já estavam inseridas no mercado de trabalho com sua mão

¹⁶ O Iluminismo foi um movimento intelectual e filosófico que dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII e incluiu uma série de ideias centradas na razão como a principal fonte de autoridade e legitimidade. Defendia ideais como liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e separação Igreja-Estado.

¹⁷ Feministas ligadas às teorias pós-coloniais criticam o caráter eurocêntrico de estudos que atribuem a origem do feminismo a países europeus. Segundo Ella Shohat (*apud* Costa, 2001, p. 159) mulheres em várias partes do mundo e em contextos os mais variados lutaram (e lutam) contra as formas de opressão a elas impostas. O feminismo teria, pois, genealogias múltiplas.

de obra sendo explorada, fruto da colonização e do sistema escravista (DAVIS, 2016).

Nos Estados Unidos, em 1851, a abolicionista Sojourner Truth através de seu discurso “Eu não sou uma mulher?”¹⁸ na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos Estados Unidos, traz a questão racial para o cerne da discussão ainda nessa primeira onda do feminismo, contrastando com o discurso universalista da mulher e provocando uma reflexão sobre a opressão feminina já sob uma análise interseccional¹⁹. Passa a ser questionado o conceito de “essência feminina”, ou seja, uma natureza comum às mulheres. As mulheres negras passam a pensar sobre as especificidades de suas pautas.

No século XX, o movimento sufragista (luta pelo direito ao voto) principalmente na Inglaterra passa a utilizar estratégias mais “agressivas” gerando uma onda de protestos e ganhando assim maior visibilidade no cenário internacional (LOURO, 2003).

A partir do final da década de 1960 é que o feminismo passa a transcender o campo político e social e ganha contornos teóricos, no movimento denominado feminismo de “segunda onda”. Segundo Louro (2003, p.15), “é nesse momento que o debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”.

Países europeus como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos são tomados por um clima de contestação dos modelos de organização sociais que adentram o campo acadêmico. Feministas, intelectuais e militantes questionam as organizações sexuais do trabalho tanto em esfera pública quanto privada. Nesse cenário algumas autoras como Simone Beauvoir, Betty Friedan e Kate Millet ganham destaque acadêmico e assim surge os *Estudos da Mulher* (LOURO, 2003).

De acordo com Simone Beauvoir (1970) em sua obra *O Segundo Sexo: fatos e mitos*, a relação entre homens e mulheres é desigual e hierarquizada. A autora discorre sobre a representação da mulher como um ser não autônomo em sua existência, mas como o “Outro”. Para Beauvoir (1970), o homem é historicamente concebido como o padrão da humanidade e

¹⁸ Esse discurso inspirou o primeiro livro da feminista negra bell \, publicado em 1981 intitulado “Eu não sou uma mulher?”.

¹⁹ A interseccionalidade na visão de Crenshaw (2002) se constitui enquanto uma categoria de análise que leva em conta as sobreposições de discriminações envolvendo gênero, raça, classe social e outros fatores que gerem opressão.

exemplifica essa visão através de como a linguística utiliza por exemplo o termo “homem” para representar o ser humano. Para ela, a mulher é concebida como “o que não é homem”.

Pautada sob a linha filosófica do existencialismo²⁰, Beauvoir (1970) se preocupa em desmistificar o mito da essência feminina e questiona a origem da submissão da mulher, através de embates que trava com a biologia, com a teoria psicanalítica e com o materialismo. A autora, apesar de admitir que exista diferenças biológicas entre seres de sexo masculino e feminino, afirma que isso não explicaria a origem da submissão e da mulher não conseguir transcender essa inferiorização. Considera que a teoria psicanalítica freudiana²¹ é pautada em um determinismo que analisa os comportamentos da sexualidade sem fazer uma interlocução com o contexto histórico para se validar e aponta ainda a insuficiência da teoria materialista de Engels já que as relações assimétricas ultrapassam o âmbito da economia e é inclusive anterior à propriedade privada. Nesse sentido, Beauvoir afirma:

Assim recusamos pela mesma razão o monismo sexual de Freud e o monismo econômico de Engel. Um psicanalista interpretará todas as reivindicações sociais da mulher como um fenômeno de "protesto viril". Ao contrário, para o marxista, sua sexualidade não faz senão exprimir por desvios mais ou menos complexos sua situação econômica; mas as categorias "clitoridiana" ou "vaginal", tal qual as categorias "burguesa" ou "proletária", são igualmente impotentes para encerrar uma mulher concreta. Por baixo dos dramas individuais como da história econômica da humanidade, há uma infraestrutura existencial que permite, somente ela, compreender em sua unidade essa forma singular que é uma vida (BEAUVOIR, 1970, p.80).

Beauvoir (1970) ainda questiona por que a mulher ainda se submete a exercer o papel de “outro” e porque não reivindica a igualdade. Algumas hipóteses são levantadas pela autora em sua obra. A primeira é de que as mulheres não possuíam meios concretos de união para se afirmar enquanto sujeitos e se opor ao sistema patriarcal. A segunda é que não há história do início da opressão feminina e a terceira questão que a autora levanta é a facilidade em ser o Outro: “Recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a

²⁰ O existencialismo é um movimento filosófico e literário distinto pertencente aos séculos XIX e XX. O existencialismo de Sartre, concebe que a existência é anterior à essência, sendo o homem portanto, legislador de suas escolhas. Ver in: SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1946].

²¹ A teoria freudiana (da qual se pode citar termos como, por exemplo, a inveja do falo, a divisão do aparelho genital feminino, o narcisismo) é tida como responsável por sintetizar a controvérsia feminista em relação à psicanálise (Lago, 2012; Mitchell, 1979 in: Brasil e Costa 2018). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000300003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 29/02/2020

todas as vantagens que a aliança com a casta superior pode conferir-lhes” (BEAUVOIR, 1970, p.15).

A organização familiar não colaborava para a construção de uma identidade coletiva, pois as mulheres encontravam-se dispersas entre os homens. Além disso, ao contrário de outras formas de opressões (classistas e racistas), a opressão feminina não possui um evento histórico como marco e atravessa milênios e sociedades diversas (BEAUVOIR, 1970).

Os estudos feministas adentraram o espaço acadêmico trazendo para o cerne da discussão a vida da mulher trabalhadora, suas condições de trabalho, da sua sexualidade e da vida familiar. Em outras palavras, as mulheres até então limitadas às esferas domésticas, ganham visibilidade no campo científico. Vale destacar que esses estudos apresentavam contornos políticos expressivos e o conceito “gênero” começa a ser problematizado.

Esses estudos feministas se desenvolveram dentro de diversas áreas da Ciência e trouxeram contribuições relevantes para a compreensão da vida das mulheres e questionamentos acerca das desigualdades entre os sexos. De acordo com Louro (2003, p.18), “os estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino”.

Mulheres passam a estudar a condição feminina, trazendo à luz estatísticas e dados sobre as condições de vida da mulher e, mais que isso, passam a escrever sem neutralidade. Se posicionam como produtoras de conhecimento ao mesmo tempo que sujeitos dessa Ciência, a qual estiveram à margem até então.

Louro (2003) ainda aponta que, nesse contexto, os estudos feministas passam a transcender as análises descritivas, preocupando-se, então, com a origem da opressão feminina. Alguns estudos situaram a origem dessa opressão sob a égide de um debate marxista, outras se orientaram pela teoria psicanalítica. Há ainda as feministas que recusaram explicações pautadas numa visão androcêntrica²² da opressão e passaram a dirigir seus debates à origem da opressão, originando o feminismo radical. O feminismo radical constitui uma das vertentes do movimento feminista, que se preocupa em atuar sob a raiz da opressão, que é o patriarcado. Além disso, se preocupa em atuar sob as perspectivas das mulheres, superando visões androcêntricas da

²²Androcentrismo se refere à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos, o homem representando o ser humano.

realidade. (ROWLAND e KLEIN, 1997).

Ainda de acordo com Louro (2003), embora situadas em diferentes vertentes, esses estudos se pautavam na destruição da causa da opressão feminina com base em cada linha teórica. Essas diferentes perspectivas, apesar de gerar polêmicas e debates, apresentavam interesses e motivações comuns.

Haveria ainda no outro polo de discussão, os que justificassem as desigualdades com base nas diferenças biológicas e que acreditavam que deveriam ser cumpridos os papéis secularmente determinados biologicamente a homens e mulheres. Esse argumento reafirmava, portanto, o caráter imutável das desigualdades (LOURO, 2003). É nesse campo de tensões que se torna primordial contra-argumentar, trazendo para o cerne do debate a questão social e histórica das desigualdades. Segundo Louro:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 2003, p. 21).

Nesse contexto, enfatizando os papéis sociais atribuídos a cada sexo e as relações construídas entre homens e mulheres, o debate passa a utilizar gênero enquanto ferramenta de análise e conceito fundamental.

Na década de 1960, feministas inglesas passam a utilizar o termo “*gender*” como conceito contrastante a sexo, ou seja, gênero passa a representar a dimensão da codificação social do feminino e do masculino enquanto sexo se refere a dimensão biológica (CARVALHO, 2012). Isso não significa desvincular totalmente o sexo biológico das representações sociais, conforme destaca Louro:

Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 2003, p. 21-22).

De acordo com a antropóloga e professora Cynthia Sarti (2001), é somente nos anos de 1970 que o movimento feminista ganha impulso no Brasil²³, surgindo em contexto de oposição

²³ O feminismo no Brasil é anterior à década de 1970. De acordo com BLAY (2001, p. 82), o movimento feminista brasileiro teria passado por três momentos distintos: o primeiro compreendendo o século XIX; o segundo ligado à luta pelo voto (em torno da década de 1930) e o terceiro a partir dos anos de 1970.

à ditadura militar e articulado com organizações de influência marxista. O contexto do Ano Internacional da Mulher (1975) e o reconhecimento oficial pela Organização das Nações Unidas - ONU, da questão da mulher como um problema social contribuiu para a constituição de grupos políticos de mulheres. Neste ano também ocorreu na cidade do México a *I Conferência Mundial sobre a Mulher*, sendo declarada a década da mulher entre 1975 a 1984.

Assim como em outros países latino-americanos que viviam períodos de ditadura, o feminismo brasileiro apontava para uma luta que articulava principalmente gênero e classe. Esse movimento foi engajado inicialmente pela classe média politizada e posteriormente se espalhou pelas classes populares através dos movimentos de bairros e da Igreja Católica.

De acordo com Soares (1995, p. 40) “A Igreja Católica foi um dos poucos espaços que permitiram a articulação da resistência não-armada ao governo militar.” Sarti (2001) destaca a importância da pastoral inspirada da Teologia da Libertação para a organização de grupos feministas de bairros. Existia um consenso entre a esquerda, os grupos feministas e a Igreja: esses grupos apresentavam oposição ao regime autoritário ditatorial.

Assuntos como aborto, planejamento familiar e sexualidade eram discutidos em âmbito privado, a Igreja incentivava a participação das mulheres na vida comunitária, mas reforçava seus papéis tradicionais no interior da família (SARTI, 2001).

De acordo com Sarti (2001), as questões propriamente feministas e que se referiam às questões de gênero ganham espaço no fim dos anos 1970 com o processo de abertura política no país. Grupos feministas passam a se declarar abertamente e as questões que entravam em conflito com a Igreja passam a ser debatidas abertamente.

No início da década de 1980, com a anistia, o feminismo brasileiro ganha novos contornos com o retorno das exiladas que trazem suas experiências na Europa com um feminismo atuante. O feminismo se torna um movimento mais consolidado e passa a haver maior penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos. A mulher passa a ser vista como um sujeito social particular (SARTI, 2001).

De acordo com Soares (1995), na década de 1980 a questão da mulher ganha maior espaço nos partidos políticos e os Encontros Nacionais possibilitaram maior articulação das mulheres negras: “Foi a organização própria das mulheres negras no âmbito dos encontros feministas que propiciou a articulação das categorias classe, gênero e raça para uma compreensão mais concreta da exclusão das mulheres” (SOARES, 1995, p.45).

Na década de 1990, as feministas brasileiras começam a participar mais ativamente dos fóruns políticos internacionais²⁴ a partir do Ciclo de Conferências Mundiais das Nações Unidas. Essa década se caracteriza também, segundo Soares (1995), pela introdução de políticas afirmativas como cotas para mulheres nas direções de sindicatos e partidos políticos.

É ainda na década de 1990 que o “movimento feminista de terceira onda” ganha espaço nos debates feministas no Brasil contemporâneo e permanece até a atualidade. Essa fase do feminismo compreende que as mulheres são diversas em suas identidades e, portanto, surge a necessidade de pautas específicas, abarcando, por exemplo, questões de orientação sexual e étnico-raciais:

Grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p.119).

Gênero, nessa fase do movimento feminista, ganha contornos teóricos mais complexos através das contribuições de Judith Butler (1990). A sexualidade passa a ser elemento de destaque e a autora questiona gênero dentro de uma concepção cisheteronormativa²⁵, bem como a construção dos corpos e dos binarismos de toda ordem. Para Butler (1990), gênero e sexo são socialmente construídos, o gênero é performativo, ou seja, não é estável.

A transexualidade também ganha destaque na terceira onda do feminismo. De acordo com Bento (2006), transexualidade é uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero existente. A teoria da performatividade de Butler contribuiu para desconstruir ideias deterministas do que é ser mulher. Em síntese, as principais pautas do transfeminismo inclui a separação da ideia de identidade de gênero como sendo sinônimo de sexualidade, a visibilidade das pessoas trans não heterossexuais, os direitos reprodutivos, a

²⁴ Podemos citar como exemplos de eventos internacionais a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jomtien, 1990), e a *IV Conferência Mundial da Mulher*, realizada em Pequim, em 1995.

²⁵ De acordo com Souza e Prado (2019) “o conceito de cisheteronormatividade utilizado por pesquisadores e militantes ligadas aos transfeminismos, ao mesmo tempo em que mantém a noção de heteronormatividade discutida por Butler, ressalta as diferenças produzidas a partir do binarismo trans e cis. Segundo Alice Gabriel (2011), entende-se que cis, relacionado à noção de cis gênero refere-se às pessoas que diferente das pessoas transexuais, se identificam com o gênero segundo o qual foram denominadas no nascimento a partir da genitália.” In: SOUZA, Mériti; PRADO, Marcelo de Oliveira. *Violências, mulheres travestis, mulheres trans: problematizando binarismos, hierarquias e naturalizações*. Rev. Polis e Psique, 2019.

despatologização da identidade trans, as questões da feminilidade e o cissexismo (KASS, 2015).

Esse levantamento acerca da multiplicidade de sentidos que gênero abarca no interior do debate feminista, revela a complexidade envolvida em torno dos estudos de gênero e sexualidade.

Para compreender a categoria de gênero enquanto uma importante ferramenta de análise, observaremos algumas conceituações mais pertinentes ao contexto em que esse trabalho procura se fundamentar, utilizando como principal referencial teórico as conceituações de Scott (1995) e de Carvalho (2012).

1.1.1 Gênero enquanto categoria de análise

Gênero enquanto categoria teórica e epistemológica tem se constituído como um conceito útil para entender as relações entre os sexos e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres em diferentes culturas.

O termo “gênero” tem sido utilizado no campo acadêmico para representar as relações sociais estabelecidas entre as pessoas de sexos diferentes, levando em conta os aspectos culturais que implicam na organização dessas relações. Ao observarmos diferentes sociedades, poderemos perceber que os papéis atribuídos a homens e mulheres e classificados como tipicamente femininos ou masculinos variam conforme a cultura²⁶.

Essa variação possibilita compreender que gênero não está estritamente relacionado ao sexo biológico, mas às estruturas sociais que são reproduzidas e introjetadas nos sujeitos desde seu nascimento. Portanto, o uso de gênero “ênfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p.76).

Em cada cultura, as subjetividades de homens e mulheres são construídas com base nas identidades culturais que geram o comportamento. O ser humano produz cultura, ou seja, transforma significados atribuídos à natureza bem como se relaciona com ela de forma diferenciada. A ideia de feminilidades e masculinidades por exemplo, podem variar entre uma cultura e outra e interfere diretamente nas identidades e subjetividades. É necessário ir além do

²⁶ Tomamos como base para essa discussão o conceito de cultura como um sistema ou conjunto de regras, redes de significação responsável por dar sentido simultaneamente ao mundo social e natural (Salem, 1980).

biológico para compreender essas relações. Gênero, portanto, faz parte de camadas culturais que interferem na maneira de ser e de agir.

Carvalho (2012) aponta algumas definições que têm sido utilizadas nos debates feministas. Uma delas é a oposição e complementação a sexo, ou seja, gênero seria o que é “socialmente construído com base no que é biologicamente dado” (CARVALHO, 2012, p.3). Uma segunda e mais recente definição apontada pela autora, é que gênero não se opõe a sexo, mas “inclui a percepção do que seja sexo dentro de um conceito elaborado de gênero” (CARVALHO, 2012, p.4). Nessa visão, os corpos são codificados a partir dos significados construídos socialmente.

Para Scott (1995), a definição de gênero repousa sob duas preposições, sendo a primeira que gênero é constituído socialmente com base nas diferenças sexuais e a segunda é que gênero constitui forma primária de dar significado às relações de poder. A autora ainda elenca quatro elementos na definição de gênero que se inter-relacionam, sendo eles: os símbolos culturais como representações simbólicas da mulher; os conceitos normativos que interpretam os significados desses símbolos; a concepção política e referências às instituições sociais, visando o fim de uma visão fixa e inabalável de gênero; gênero enquanto identidade subjetiva, fruto da interação do sujeito com o mundo. Para a autora, nenhum desses quatro elementos pode operar sem os demais.

De acordo com Heleieth Saffiotti (2004), há muitas outras formas de conceituar gênero no interior dos debates feministas, no entanto, há um limitado consenso conceitual: gênero é a construção social do masculino e do feminino.

Para Butler (2003), os termos sexo e gênero são usados como sinônimos, o sexo não pode ser considerado enquanto uma categoria pré-discursiva, pois tanto sexo como gênero são construídos socialmente desde o começo.

Essas construções são carregadas de poder e hierarquias entre os gêneros, que muitas vezes reverberam através de desigualdades, opressões e violências. Considerando que grupos hegemônicos utilizam a violência como meio de manutenção do poder e *status quo*, nos aprofundaremos no próximo subtópico na contextualização da violência de gênero, conceito essencial para compreensão do objeto de pesquisa.

1.2 A Violência De Gênero

A violência de gênero constitui uma problemática que perpassa diferentes sociedades e tempos históricos. Apesar das diferentes formas como ela se manifesta em diferentes culturas, podemos afirmar que ela se apresenta desde as formas estruturais, que geram opressão e desigualdade entre homens e mulheres, até as formas mais palpáveis gerando violências físicas e danos psicológicos às vítimas.

Estudos como de Saffioti e Almeida (1995) apontam dados que demonstram o quadro epidemiológico de violência de gênero que se estende pela América Latina, Estados Unidos, países da Europa e da África. Os principais agressores são homens e as violências ocorrem contra mulheres, principalmente em âmbito doméstico.

Para compreender as estruturas que alicerçam essa categoria de violência, optamos por uma revisão bibliográfica de teóricos que se preocupam em discutir as possíveis motivações que conduzem a manutenção desse quadro, bem como conceitos norteadores importantes para compreensão desse fenômeno. Para tanto, iremos dialogar com estudos de Saffioti e Almeida (1995), Saffioti (2004), Bourdieu (1998), Bandeira (2014) e hooks (2019).

Tomamos como ponto de partida a validade da crítica apresentada por Saffioti de violência, como a “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade moral, integridade sexual” (SAFFIOTI, 2004, p. 17). A autora aponta a insuficiência desse conceito popularmente aceito, pois essa ruptura nem sempre é percebida pelas vítimas, especialmente quando se trata de violências morais e psicológicas, que são menos palpáveis, até que a vítima apresente consequências severas da agressão. Ruptura seria, portanto, um conceito muito subjetivo e individual.

Através dos estudos de Pierre Bourdieu (1998), o conceito de violência pode ser pensado também no plano simbólico. O autor denomina como “violência simbólica”, a violência exercida pelo corpo sem coação física. Fundada no discurso hegemônico, ela orienta o posicionamento dos corpos seguindo padrões impostos pelo grupo dominante.

Essa violência simbólica, constitui uma imposição de caráter social, econômico, institucional e cultural e é mantida pela dominação masculina. Não opera na ordem das intenções conscientes, mas através da reprodução. Manifesta-se, por exemplo, no tratamento infantilizado direcionado às mulheres, na divisão sexual do trabalho que desprestigia tarefas executadas historicamente por mulheres, na interrupção da fala que sofrem em seus cotidianos, na exclusão institucional, nas representações sexistas na mídia, na objetificação da mulher e na masculinidade como sinônimo de nobreza (BOURDIEU, 1998).

A violência de gênero, portanto, opera muito além do plano da violência física. Como aponta Bourdieu (1998), ela se manifesta no plano das subjetividades reproduzidas por homens e mulheres que são socializados para a dominação ou à submissão.

As desigualdades no mundo do trabalho, a exclusão dos espaços públicos, a dominação masculina que acontece nos diversos espaços sociais, seriam, portanto, como a parte submersa desse imenso iceberg que tem em sua ponta, a violência física, que é a visibilizada socialmente.

Retomando o conceito de gênero como a construção social do masculino e do feminino, quando se trata de violência, o uso do mesmo pode soar com certo tom de neutralidade, na medida em que não inclui, em certa instância, desigualdades e poder como necessários (SCOTT, 1988).

Para Saffioti (2004), violência de gênero pode significar uma violência perpetrada por homens contra mulheres ou por mulheres contra homens. Nesse sentido a autora busca associar a violência de gênero ao conceito de violência patriarcal, eximindo de uma possível neutralidade o conceito de violência de gênero. Desse modo, as hierarquias existentes entre os gêneros reverberam na violência do homem contra a mulher enquanto vetor mais amplamente difundido.

Bandeira (2014) corrobora com esse entendimento de violência de gênero como sinônimo de violência contra a mulher:

Não se trata de adotar uma perspectiva ou um olhar vitimizador em relação à mulher, o que já recebeu críticas importantes, mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas (BANDEIRA, 2014, p. 451).

De acordo com Bandeira (2014), desde a década de 1970, feministas norte-americanas denunciavam a problemática da violência sexual contra mulheres. Porém, somente uma década depois esse fenômeno se tornou objeto de pesquisas sociológicas, configurando-se enquanto violência contra a mulher, pauta que se tornou central na luta feminista nacional.

Para Bandeira (2014) a violência contra a mulher:

Constitui-se em fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação

que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem (BANDEIRA, 2014, p. 460).

Bandeira (2014) argumenta, ainda, que a violência contra a mulher, desde os processos primários de socialização, é aprendida e, posteriormente, deslocadas para a sociabilidade da vida adulta. Saffioti e Almeida (1995) partem do pressuposto que a violência de gênero é fruto do medo cultivado na impotência e da síndrome do que elas denominam como “síndrome do pequeno poder”. Nas relações de gênero, os homens sentem necessidade de afirmar-se com exagero para compensar a impotência gerada por outras opressões por ele vivenciadas (de classe social e etnia por exemplo). Assim,

O homem sente necessidade de afirmar-se com exagero nesta relação interpessoal, de preferência em uniões de caráter relativamente estável, para compensar o massacre de que é alvo nos outros tipos de ordenamentos das relações sociais. (...) Desta sorte, a violência masculina contra a mulher pode ser pensada como fruto da necessidade do homem de parecer maior o pequeno poder que ele goza neste tipo de relação (SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995, p. 43).

Saffioti e Almeida (1995) destacam que, desde seu nascimento, mulheres são treinadas para conviver com a impotência, por isso são menos violentas. Mas, ainda assim, exercem seu “pequeno poder”, principalmente sobre crianças, cujo status é inferior ao seu.

Ao encontro dessa ideia, bell hooks (2019) defende o uso do termo “violência patriarcal”²⁷, por lembrar ao ouvinte que a violência no lar está ligada ao pensamento sexista e de dominação masculina. A autora critica o fato de a violência perpetrada por adultos, inclusive mulheres, contra crianças, não ganhar destaque nas discussões de violência doméstica. Para a autora, “crianças são violentadas, não somente quando são o alvo direto de violência patriarcal, mas também quando são forçadas a testemunhar atos violentos.” (HOOKS, 2019, p. 97). Nessa perspectiva, torna-se primordial que a pauta feminista tenha como foco lutar contra toda forma de violência, já que vivemos em uma sociedade que socializa os sujeitos para enxergarem a violência como meio aceitável de controle social.

Saffioti e Almeida (1995) elencam alguns elementos importantes para a compreensão da violência de gênero: Um deles é o caráter estrutural dessa violência, pois está presente tanto

²⁷ De acordo com hooks (2019, p. 95) “a violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva”.

nas estruturas macro, quanto nas estruturas micro. Outro fator importante, salientado pelas autoras, é que a violência de gênero é alimentada pela sociedade em geral, homens e mulheres, se constituindo assim como um sistema social que acaba sendo naturalizado. Além disso, ela ultrapassa barreiras de classe social, étnicas, culturais, bem como se manifesta em âmbitos públicos e privados.

A violência de gênero tem como sistema mantenedor uma estrutura patriarcal que legitima a dominação masculina. Saffioti (2004) discorre que na estrutura patriarcal, a hierarquia começa no chefe, que exerce poder sobre o pai/trabalhador, que exerce opressão sobre a esposa e termina nos filhos mais frágeis. A autora vem impulsionando as discussões sobre esse sistema no Brasil, desde a década de 1980, ao tratar o patriarcado como o “regime atual de relações homem-mulher” e apontando algumas das razões pelas quais esse sistema se mantém. Saffioti destaca:

1) Não se trata de uma relação privada, mas civil; 2) Dá direitos aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...]; 3) Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4) Tem uma base material; 5) Corporifica-se; 6) Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia, quanto na violência (SAFFIOTI, 2004, p. 57-58).

Ainda conforme destaca a autora, nesse sistema prevalece a denominada Pedagogia da Violência: homens maltratam mulheres, que maltratam seus filhos. Toda essa teia de relações é naturalizada socialmente (SAFFIOTI, 2004).

Saffioti (2004) argumenta que o patriarcado ainda persiste, pois, sua base material ainda não foi destruída. Ela exemplifica através da política que é dirigida majoritariamente por homens e a Igreja reforçando a primazia masculina. Assim, o patriarcado atravessa a sociedade como um todo, seja na forma como a sexualidade feminina ainda é controlada, seja na forma como as mães ainda disciplinam seus filhos “na lei do pai” mesmo quando está ausente.

Bell hooks (2019) também destaca a presença desse poder masculino que opera, mesmo na ausência dos homens, no ambiente doméstico:

Ainda que multidões de mulheres tenham entrado no mercado de trabalho, ainda que várias que várias mulheres sejam chefes e arrimos de família, a noção de vida doméstica que ainda domina o imaginário da nação é a de que a lógica da dominação masculina está intacta, seja o homem presente em casa ou não (HOOKS, 2019, p. 18).

No que tange à sujeição das mulheres nesse sistema de dominação-exploração, Saffioti

(2004) se reporta ao conceito weberiano de dominação. Dominação e poder seriam sistemas diferentes. Enquanto na dominação existiria uma aquiescência dos dominados, o poder a dispensa, podendo ser imposto contra a vontade dos dominados. Para a autora, o raciocínio que patologiza os agressores, também obscurece a compreensão da violência de gênero, pois ignora as hierarquias e as contradições sociais, as quais serão discutidas na subseção seguinte.

1.2.1 A violência de gênero sob a ótica interseccional

Mulheres não constituem uma categoria universal, pois possuem diversas identidades multifacetadas, ligadas por exemplo às esferas culturais, raciais, socioeconômicas, religiosas entre outras. Os sistemas de opressão raça-classe-gênero não atuam em separado. As classes sociais têm uma história mais recente e geraram diversas transformações que foram introduzidas nas relações de gênero também permeadas por racismo (SAFFIOTI, 2004). Essa interseção de opressões deve ser analisada sob uma ótica qualitativa, pois “não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação dessas mulheres muito mais complexas” (SAFFIOTI, 2004, p. 115).

Hooks (2019) aponta críticas referentes às lutas feministas que ofuscaram questões de racismo, nacionalidade e elitismo no neocolonialismo contemporâneo, assim como a luta de classes, nesse contexto, também deixou de lado muitas vezes as pautas de gênero e raça. Assim, a autora aponta a necessidade de interlocução da pauta feminista com a luta antirracista e anticapitalista. O feminismo de fato comprometido com a transformação deve estar engajado contra a opressão da supremacia branca, elitista e sexista.

A pesquisadora e ativista norte-americana Kimberle Crenshaw (2002), propõe uma análise da situação de opressão vivenciada pelas mulheres a partir da categoria de interseccionalidade, conceituada por ela como:

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

Numa perspectiva interseccional, portanto, há que se analisar as diversas faces de

opressão vivenciada por mulheres dentro de suas múltiplas identidades, sejam elas raciais, étnicas, socioeconômica, de orientação sexual entre outras formas de discriminação que venham a vivenciar. Uma mulher negra experimentará a opressão de gênero de forma distinta a de uma mulher branca, pois o racismo estará incluído na perspectiva discriminatória, bem como mulheres negras assalariadas vivenciarão a discriminação de forma distinta a uma mulher negra de classe mais abastada.

Para Crenshaw (2002), o desafio para as políticas de proteção aos direitos humanos está centrado em adequar o olhar sobre os diversos eixos de opressão social. A autora cita como exemplo os entrecruzamentos de opressão gerados pelos sistemas capitalista, patriarcal e colonialista que operam de forma coadunada.

Sueli Carneiro (2003) aponta essas especificidades da violência de gênero que atravessam as vidas de mulheres negras, tanto no plano simbólico quanto no plano material. A autora aponta alguns mitos que cercam o imaginário coletivo acerca da vida de mulheres negras e nos possibilita reflexões acerca das especificidades que as pautas raciais inserem no debate de gênero. Carneiro (2003, p.2) cita a contradição do mito da fragilidade feminina, o mito da rainha do lar e o da mulher feita da costela de Adão na vida de mulheres negras:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. (...) As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. (...) Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura (CARNEIRO, 2003, p.2).

De acordo com Isabel Carneiro (2020), a violência de gênero também afeta a população LGBTI, inclusive homens. Exemplo disso são os crimes de agressão a casais homoafetivos que estão andando de mãos dadas nas ruas. Outro exemplo são os estupros corretivos²⁸ praticados contra mulheres lésbicas. Ou seja, a violência de gênero está relacionada a oposição do poder patriarcal que é heteronormativo. Desse modo, a autora explicita que:

²⁸ Estupro corretivo é o nome dado à violência sexual cometida contra mulheres lésbicas, supostamente com o objetivo de curá-las, ou seja, de fazerem com que elas virem heterossexuais (CARNEIRO, 2020, p.27).

Violência de gênero é, portanto, uma categoria mais geral, que engloba todas as violências cometidas contra homens ou mulheres em razão do gênero, ou seja, são aquelas violências cometidas principalmente quando algum indivíduo ousa subverter as categorias de gênero, como os homens “afeminados”, as mulheres lésbicas ou as mulheres que rompem com a subalternidade em busca de liberdade (CARNEIRO, 2020, p.27).

Mulheres trans também são vítimas da violência de gênero, que muitas vezes permanece invisibilizada devido a não aceitação social das identidades que não se enquadram no binarismo masculino x feminino: “muitas vezes, a violência acontece num contexto de vulnerabilidade social específica, como nas situações de prostituição, em que o estigma e o preconceito geram barreiras para gerar investigação das denúncias” (GOMES, 2020, p. 94).

Portanto, a violência de gênero, seja no campo simbólico ou materializada através de violências palpáveis, apesar de perpassar todas as classes sociais, etnias e culturas, é vivenciada de maneira diferente por grupos que sofrem discriminações sobrepostas. Nessa perspectiva, Carneiro (2017) aponta a urgência da inserção de temáticas raciais nos estudos, pesquisas e elaboração de políticas públicas voltadas à proteção e à garantia do direito à vida das mulheres.

1.3 A Violência Doméstica Contra a Mulher e a Lei Maria da Penha

A violência doméstica e a violência intrafamiliar são conceitualmente similares, mas não sinônimos. Segundo Saffioti (2004), a violência intrafamiliar ocorre entre membros de uma família e extrapola os limites do domicílio, apesar de acontecer com maior frequência dentro dele. Já a violência doméstica, se sobrepõe a violência intrafamiliar, acontece em âmbito doméstico podendo ser praticado contra não familiares (por exemplo babás e empregadas domésticas).

Apesar de, em geral, mulheres serem socializadas a sentir-se inseguras em ambientes externos ao lar, é nele que se concentram os maiores índices de violência contra a mulher. Saffioti e Almeida (1995) destacam que:

Embora na socialização feminina estejam sempre presentes a suspeita contra os desconhecidos e a prevenção de uma eventual aproximação com estes elementos, os agressores de mulheres são, geralmente, parentes ou pessoas conhecidas, que se aproveitam da confiança desfrutada junto às vítimas (SAFFIOTI E ALMEIDA, 1995, p. 4).

Além dessas violências serem praticadas no ambiente que deveria trazer segurança e

proteção a mulheres e a crianças, seus perpetradores são geralmente pessoas de confiança das vítimas, o que amplia a complexidade desse fenômeno, como destaca Carneiro (2003):

O que já sabemos sobre a violência contra a mulher? Sabemos que o espaço privado, familiar, que deveria constituir-se no refúgio de paz das famílias é, por excelência, o espaço em que a violência doméstica e sexual tem o seu ponto mais alto de incidência. Perpetradores ou agentes do abuso sexual na maioria absoluta dos casos são maridos, companheiros, pais, padrastos, tios, ou outros membros próximos da família. Sabemos também que o fenômeno da violência doméstica e sexual é absolutamente democrático, atravessando todas as classes sociais e grupos raciais CARNEIRO, 2003, p. 11).

Dada essa breve contextualização inicial, utilizaremos um conceito mais abrangente, que engloba violências tanto de caráter familiar quanto doméstica, portanto, nos reportaremos ao conceito trazido pela Lei 11.340/2006, que em seu artigo 5º que aponta:

Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (BRASIL, 2006).

A referida Lei é considerada uma conquista histórica do movimento feminista brasileiro que demonstrou através de dispositivos legislativos, sua capacidade de tensionar as estruturas sociais a partir de um olhar crítico sobre as relações de gênero instituídas em nossa sociedade, relações essas que atuam tanto no campo imaginário quanto institucional (CARNEIRO, 2015).

Fruto de tratados internacionais como a “Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Violência Contra a Mulher” (1948) e da “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher” (1994), dentre outras, e da história de vida da farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes²⁹, foi considerada pela ONU - Organização das

²⁹ Maria da Penha ficou conhecida internacionalmente depois de ter sido vítima de várias tentativas de homicídio praticadas pelo marido. Em 1983, depois de ter sido baleada por arma de fogo disparada pelo marido, Maria da Penha ficou paraplégica. O caso tramitou lentamente na justiça e somente após 19 anos, em 2002, o autor do

Nações Unidas em 2012, como a terceira melhor legislação do mundo no enfrentamento à violência contra a mulher (SOARES,2005).

O Brasil foi condenado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos pela negligência com que tratava os casos de violência contra a mulher e foi pressionado por órgãos internacionais a implantar a justiça. Até a promulgação da Lei 11.340/2006, violência doméstica não era crime e apenas lesão corporal recebia pena, sendo tratada através dos juizados especiais (NUNES, 2012).³⁰

Apesar das limitações do seu alcance e aplicabilidade, a Lei 11.340/06 representou um avanço significativo para a população, conforme aponta Suelaine Carneiro (2017):

A Lei Maria da Penha representou enorme avanço na exigibilidade de atuação pública no enfrentamento à violência contra a mulher, pois além de tipificar, definir e estabelecer as formas da violência doméstica contra a mulher, determinando a criação de juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher com competência cível e criminal, estabeleceu medidas de assistência e proteção e atendimento humanizado às mulheres e criou mecanismos para coibir a violência e proteger as vítimas. A Lei determinou que o poder público desenvolvesse políticas para garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares, no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CARNEIRO, 2017, p.33).

No que se refere a tipificação das violências, a Lei Maria da Penha contribuiu para uma importante discussão sobre as violências até então pouco faladas: tornar crime a violência psicológica e moral possibilitou avançar no que se entendia por violência, ultrapassando os limites da violência física. De acordo com o art. 7º da Lei 11.340/06 (BRASIL, 2006), constituem violências:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante

crime foi preso, sendo solto em 2004.

³⁰ NUNES, Paulo Cesar Pedó. Análise da Lei Maria da Penha e seus efeitos no sistema jurídico brasileiro. Disponível em <http://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/paulo_nunes.pdf> Acesso em 25/01/2020

intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Estudos da área do Direito da Família como de Brauner e Carlos (2005) apontavam que a problemática da violência doméstica era até então, tratada como um problema de âmbito privado e somente nas últimas décadas passou a ser encarado como um problema público.

De acordo com Brauner e Carlos (2005), a violência conjugal é reflexo das desigualdades de gênero e de uma cultura que naturaliza esse fenômeno. Saffioti (2004) aponta esse tipo de violência como uma forma de controle social, que é exercido como expressão da supremacia masculina, e a naturalização dessa violência é baseada na ideia de que o homem é o chefe da família. Bárbara Soares (2005) também enfatiza a violência doméstica contra a mulher, como uma tentativa de controle e domínio por parte dos homens e destaca que é bastante comum as agressões acontecerem exatamente quando esse controle parece ser cerceado, por exemplo, quando a mulher manifesta a vontade de se separar. Isto não significa que a mulher sofra passivamente às violências. Muitas vezes a mulher reage, porém, dado o contexto de supremacia masculina, a mulher é socializada para a docilidade (SAFFIOTI, 2004).

Algumas características que permeiam as relações domésticas violentas tornam esse fenômeno ainda mais complexo. Primeiramente, ela acontece de forma rotineira e geralmente precisa de uma intervenção externa para sua ruptura. Independentemente do tipo de violência praticada, a violência emocional sempre estará presente. É comum as vítimas afirmarem da maior dificuldade em superar violências emocionais como humilhações, do que as agressões físicas (SAFFIOTI, 2004).

É complexo o desligamento das relações violentas por diversos motivos. Mizuno, Fraid e Cassab (2010) identificam o vínculo afetivo como fator crucial para a dificuldade de romper essas relações. Além disso, segundo as autoras, outros fatores podem contribuir para a permanência nessa relação, como a dependência emocional, econômica, valorização da família, preocupação com os filhos, idealização do amor e do casamento, receio de enfrentar a vida

sozinha e ausência do apoio social.

Soares (2005) aponta que romper a relação constitui um grande risco para as vítimas. Vergonha e medo, isolamento social, esperança de que o companheiro mude o seu comportamento, dependência econômica e despreparo da sociedade em lidar com a violência doméstica, seriam fatores preponderantes para a manutenção das relações por parte das vítimas. Na perspectiva de Soares (2005, p. 29), seria o rompimento, portanto, de um processo longo e difícil:

Ao perceber a necessidade de escapar da relação violenta, a mulher tem um longo caminho a seguir: preparar-se afetivamente para o desenlace; preparar-se com segurança para a fuga, preparar-se economicamente. Essas iniciativas podem levar anos, principalmente se a mulher não contar com nenhum apoio. Esse esforço envolve idas e vindas, avanços e recuos, tentativas e desistências, acertos e erros. Não se pode culpar a vítima. Essas oscilações são típicas de quem está em situação de violência. O maior desafio é ajudá-la a encontrar saídas e vencer as dificuldades e hesitações.

Saffioti (2004), Brauner e Carlos (2005) e Soares (2005) concordam que a violência doméstica é um fenômeno que perpassa todas as classes sociais e etnias. O fato de ser mais comum a denúncia entre pessoas pobres não significa que mulheres ricas não sofram esse tipo de violência, mas que escondem melhor sua situação ou escapam dela com maior facilidade por terem mais recursos para sair dessa relação (SOARES, 2005).

Em seus estudos, Saffioti e Almeida (1995) apontam a necessidade de desconstrução do mito existente, segundo o qual, os homens mais violentos pertencem às camadas pobres: “É evidente que as camadas mais abastadas dispõem de múltiplos mecanismos para, de um lado, abafar a violência doméstica e, de outro, livrar-se das penas da lei” (SAFFIOTI E ALMEIDA, 1995, p. 38).

Soares (2005) destaca dez mitos que transitam nas discussões sobre violência doméstica, são eles: 1- que essa violência ocorre esporadicamente; 2- é um problema exclusivamente familiar; 3- só acontece nas famílias pobres e pouco instruídas; 4- mulheres provocam ou gostam de vivenciar essas violências; 5- a violência doméstica só acontece em famílias problemáticas; 6- os agressores não sabem controlar suas emoções; 7- para romper com a violência, basta as vítimas abandonarem seus companheiros; 8- é fácil identificar uma mulher que é violentada; 9- a violência é provocada por álcool, drogas e problemas mentais; 10- para resolver essa questão basta proteger as vítimas e punir os agressores.

Todos esses mitos que permeiam o senso comum dificultam a compreensão do problema

e a busca por soluções. Ao contrário do que é apontado pelo senso comum, a violência doméstica não é causada por pobreza, alcoolismo e drogas, apesar de muitas vezes estes problemas estarem presentes em ambientes violentos (SOARES, 2005).

Saffioti (2004) também desmantela alguns mitos presentes das discussões sobre violência. Um deles é que as vítimas de violência doméstica não apresentam tendência a fazer novas vítimas e nem apresentam ser mais vulneráveis que outras pessoas. Além disso, mulheres não são cúmplices de seus agressores. Para isso, teriam que desfrutar de poder social igual ao dos homens. O que ocorre muitas vezes é que apesar de racionalmente a vítima ter consciência que não tem culpa, emocionalmente é inevitável que ela se culpabilize.

Existe um sistema de reprodução de comportamentos e valores que naturalizam e legitimam a violência, fazendo com que homens reproduzam a violência e as mulheres reproduzam um comportamento de maior tolerância a agressões (SAFFIOTI, 2004). Ainda, como afirma Brauner e Carlos (2005), existe uma cultura de desqualificação da vítima, devido ao estigma negativo que é atribuído à vítima e a possíveis represálias. Desse modo, a vítima avalia o custo-benefício de uma denúncia formal, muitas vezes não a concretizando.

Todo esse sistema de violência pode se manifestar através de ciclos. Segundo Soares (2005), a violência doméstica, de uma maneira geral, apresenta principalmente três fases: A primeira fase é denominada pela autora como “Construção de tensão no relacionamento”. Nessa fase, surgem as agressões verbais, ciúmes, ameaças. A mulher se sente responsável pelos atos do marido. Na segunda fase, denominada como “Explosão da violência - descontrole e destruição” ocorrem os ataques e agressões mais graves, a relação se torna inadmissível. A mulher encontra-se em estado de grande ansiedade, raiva e medo. A terceira fase, seria a “Lua de mel-arrependimento do agressor”, é caracterizada pelo remorso. O agressor pede perdão e promete nunca mais agir de forma violenta³¹.

Compreender os fatores que influenciam as relações de forma a se tornarem violentas não é tarefa simples. Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (GENEBRA, 2002):

(...) não há um fator único que explique por que algumas pessoas se comportam de forma violenta em relação a outras, ou porque a violência ocorre mais em algumas comunidades do que em outras. A violência é o resultado da complexa interação de

³¹ Soares (2015) pontua que essas situações podem ou não acontecer. Esse ciclo é apenas um padrão geral, mas que pode se apresentar de forma diferenciada nas relações.

fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais e ambientais. Entender como esses fatores estão relacionados à violência é um dos passos importantes na abordagem de saúde pública para evitar a violência (Relatório mundial sobre violência e saúde).

Para compreender melhor esses fatores, Soares (2005) apresenta o chamado *Modelo Ecológico* que “é apenas um modelo para ajudar a compreender melhor as raízes da violência. Não é uma regra nem uma profecia. É perfeitamente possível que alguém viva sob condições de risco em todos esses planos e jamais apresente comportamento violento” (p.38). Segundo a autora, esse modelo ajuda a compreender os múltiplos contextos e fatores que podem influenciar um comportamento violento, como demonstrado pela figura a seguir:

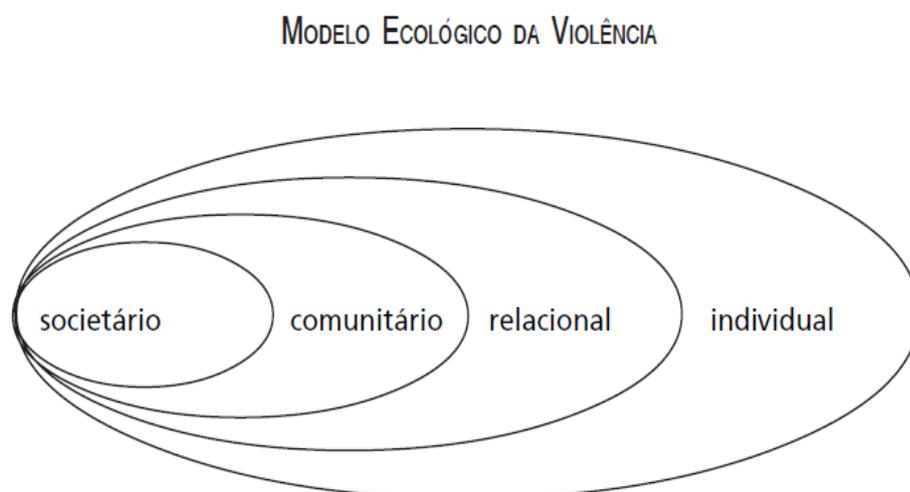


Figura 1 - Modelo Ecológico da Violência

Fonte: SOARES, B. M. (2005, p. 38)

De acordo com Soares (2005), esse modelo ajuda a compreender que a violência doméstica não pode ser vista sob uma análise simplista e unidirecional. Os diferentes fatores sociais influenciam o comportamento individual e podem abrir ou fechar as portas para a ocorrência da violência.

O fator individual se refere às experiências pessoais do indivíduo, como fatores biológicos, histórico da infância, situações de abuso vivenciadas etc. O fator relacional corresponde aos tipos de vínculos pessoais estabelecidos entre o indivíduo e seus familiares, amigos e outros agentes próximos a ele. O comunitário corresponde à influência de grupos maiores como grupo do trabalho, da igreja etc. E o grupo societário se refere à sociedade em que este indivíduo está inserido e como ela se estrutura diante da violência, por exemplo, em

relação às taxas de criminalidade e desemprego, se a legislação vigente é negligente e tolera a violência etc. Ou seja, a violência perpassa campos pessoais e sociais e pode influenciar o comportamento do sujeito para que o mesmo se torne ou não violento (SOARES, 2005).

Em relação a fatores societários, podemos observar que as estruturas racista, classista e patriarcal, colaboram para a construção de um sentimento de intolerância e discriminação que reverbera nas relações de gênero. Carneiro (2003) destaca que ao longo da história, mulheres em geral, vêm sendo violentadas. Mulheres negras e indígenas vítimas da violência e exploração sexual fruto do sistema colonial e mulheres brancas também vítimas de posse, submissão e violência.

Raça e gênero são categorias que produzem discriminação, subalternidade e assimetria social. Mulheres negras e mulheres transsexuais ainda estão em posição de maior vulnerabilidade. Verifica-se isso, através de dados que mostram o crescimento de assassinatos de mulheres negras em contraposição à queda nos homicídios de mulheres brancas. Além disso, apesar das mulheres negras terem alcançado níveis crescentes de escolarização, esse retrato não corresponde ao observado no mundo do trabalho (CARNEIRO, 2017). Essa desigualdade reflete nos dados relativos à violência doméstica:

Analisando os números sobre a violência contra as mulheres no Brasil, entendemos que as mulheres negras não contam efetivamente com o apoio do Estado. Diante do todo o aparato jurídico que elencamos anteriormente, as mulheres negras dependem de si mesmas para viver uma vida sem violências. Informações da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) demonstram que em 2016 a situação das mulheres negras no campo da violência doméstica manteve a posição nos números de vitimização. [...] Desses atendimentos, 59,71% das mulheres que relataram casos de violência eram negras e a maioria das denúncias foi feita pela própria vítima (67,9%). Dados como esses, comparados com o quadro da evolução histórica da violência contra as mulheres indicam que o Estado, por meio das políticas públicas, não tem conseguido coibir a violência doméstica e familiar, especialmente, no que diz respeito às mulheres negras. Apontam ainda que mulheres negras são as que mais denunciam a violência doméstica, o que pode explicar a sua maior presença também nos dados de vitimização, no entanto, esta não é uma explicação satisfatória tendo em vista a intersecção de outros elementos que impactam na vida das mulheres negras (CARNEIRO, 2017, p. 21-22).

Diante do exposto, verificamos que a violência doméstica constitui um fenômeno que vitimiza mulheres de diferentes classes sociais e etnias. Porém verifica-se também, a necessidade de analisar esse fenômeno considerando as especificidades vivenciadas dos diferentes grupos a fim de instituir políticas públicas que atuem efetivamente na prevenção e proteção contra violências de todas as mulheres.

Vale ainda destacar que os estudos apresentados no intuito de construir um panorama

da Violência contra a Mulher no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, encontram-se escassos ou pouco abrangentes deixando de fora alguns dados significativos como perfil de classe social, orientação sexual, motivações ou contexto da violência, o que pode indicar um estudo mais aprofundado a *posteriori* utilizando novos bancos de dados que possam trazer um panorama mais completo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS

O sistema educacional brasileiro é constituído por dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). A Educação de Jovens e Adultos constitui uma das modalidades da Educação Básica, destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”³² (LDB 9.394/1996), podendo ser ofertada no Ensino

³² O conceito de educação na idade “certa”, “adequada”, “própria”, bem como “ensino regular”, cunhada principalmente por campanhas do governo federal voltadas à alfabetização, traz na perspectiva de seus contrários

Fundamental aos educandos a partir de 15 anos de idade e no Ensino Médio a partir dos 18 anos de idade.

Essa modalidade de ensino tem sido historicamente marcada por ações pontuais, projetos e campanhas de governo de caráter compensatório e aligeirado, com políticas ainda bastante frágeis, homogeneizadoras e descontínuas. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Apesar dos avanços legislativos³³ significativos nas últimas décadas em relação à garantia de direito à educação por parte de jovens, adultos e idosos, as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos apresentam ainda um caráter bastante fragmentado, tornando ainda mais desiguais as oportunidades educacionais ofertadas ao público da EJA. De acordo com Miguel Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos continua sendo vista como uma oportunidade de continuidade à escolarização dos evadidos, defasados, reprovados e não concluintes.

Nos reportaremos no início desse capítulo à uma breve contextualização acerca da modalidade, a fim de pontuar alguns marcos históricos e políticos contemporâneos que contribuíram para a construção do cenário da Educação de Jovens e Adultos na atualidade.

Utilizando pesquisas de Julião (2017) e Serra e Reguera (2016) relacionadas à EJA no Estado do Rio de Janeiro e na Região Costa Verde, situada no litoral Sul-Fluminense, trataremos um debate acerca de indicadores relacionados à demanda e a oferta de vagas destinada a jovens, adultos e idosos, que constituem a demanda potencial para essa etapa de escolarização, provocando reflexões acerca da necessidade de implementação de políticas públicas voltadas a ampliação da oferta da modalidade na rede pública.

Posteriormente, discutiremos sobre os sujeitos em sua diversidade que buscam na Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de escolarização e de como essa diversidade vem sendo tratada nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas.

No intuito de compreender as significações atribuídas ao processo de escolarização da mulher no Brasil contemporâneo e na influência do gênero como fator de exclusão da mulher

à ideia de “idade “errada”, “imprópria”, “inadequada”, “ensino irregular”. Tais ideias se contrapõem à concepção de educação como direito de todos e do aprender por toda a vida (TEIXEIRA, 2019).

³³ Constituição Federal de 1988, Lei 9.394/96 (LDB), Parecer CNE/CEB 11/2000, Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007 (Lei do FUNDEB)

dos espaços de saber e de poder, o presente capítulo também se debruçará sobre uma breve análise teórica que trate dos aspectos históricos e sociais que perpassam a escolarização feminina, além de propor a discussão da necessidade do enfoque de gênero nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Na última seção, discorreremos acerca das motivações que reconduzem a mulher ao ambiente escolar, os fatores que influenciam diretamente em sua continuidade ou interrupção, bem como os significados que essas mulheres/sujeitos atribuem à educação formal e ao espaço escolar, com base em pesquisas acadêmicas voltadas para análise das perspectivas desses sujeitos, em especial, de mulheres adultas de camadas populares inseridas na EJA.

2.1 A Trajetória Da Educação De Jovens E Adultos No Brasil: Entre Conquistas E Retrocessos

A Constituição Federal de 1988, através de seu Art. 208, estendeu o direito à educação a todos os cidadãos de diferentes faixas etárias, destacando o ensino público e gratuito como direito subjetivo, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), reiterou os direitos educativos de jovens e adultos previstos pela Constituição Federal e estabeleceu como dever do Estado, a responsabilidade de identificação da demanda e a provisão de oferta do Ensino Fundamental gratuito e apropriado (LEITE, 2012).

A LDBEN (1996) constituiu um importante marco na garantia da Educação de Jovens e Adultos como política pública e não como projeto de governo, como vinha sendo tratada nos anos anteriores à sua promulgação. De acordo com Julião, Beiral e Ferrari (2017), a LDB situou a educação como condição para participação plena no exercício da cidadania e trouxe para a Educação de Jovens e Adultos uma dimensão diferente na concepção aligeirada, compensatória e descontínua com a qual vinha sendo tratada.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de oferta da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade ainda se encontra impregnada por descompassos em relação ao que é ofertado diante das diversidades dos sujeitos nela inseridos. Nesse sentido, Paiva (2006) destaca:

De modo significativo, a escolarização de jovens e adultos, apesar dos avanços na conformação da área, ainda reproduz e se define como uma escola de parâmetros fortemente restritos ao modelo convencional, regular, ela mesma anacrônica para crianças e, conseqüentemente, alheia ao tempo-espaço histórico e social da vida de jovens e adultos (PAIVA, 2006, p.534).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o direito à educação pública e gratuita passa a ser assegurada a todos os cidadãos, o que representou um grande avanço na forma de conceber a educação. Essa garantia contribuiu para a ampliação da noção de educação destinada a adultos, antes restrita ao campo da alfabetização.

De acordo com Ribeiro (1997), os primeiros anos da década de 1990 não foram favoráveis à Educação de Jovens e Adultos. Com a extinção da Fundação Educar em 1990 no governo de Fernando Collor de Melo, criou-se um enorme vazio em termos de políticas públicas para o setor, já que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania não saiu do papel.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) vem consolidar a educação como dever do Estado e direito social subjetivo, estendida a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade “própria”. Apesar do avanço no campo da legislação, a reforma educacional implementada pelo governo federal acabou por focalizar recursos no Ensino Fundamental de crianças de 7 a 14 anos em detrimento de outros níveis de ensino e grupos etários (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Julião, Beiral e Ferrari (2017) também destacam essa contradição presente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar da Educação de Jovens e Adultos ter sido elevada à modalidade da Educação Básica pela LDBEN em 1996, no mesmo ano o governo promove o veto que impede a contagem de matrículas na EJA no repasse dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁴. O governo suspende também o compromisso constitucional de combate ao analfabetismo e expansão da oferta do Ensino Médio³⁵.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que esse governo se caracteriza também pela criação de campanhas emergenciais, como: Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1996, idealizada pelo Ministério da Educação e coordenada pelo Conselho da Comunidade Solidária,

³⁴ Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996). Ressalta-se que no ano de 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF, as matrículas de EJA passam a ser contabilizadas na provisão dos recursos da educação básica. Porém, conforme destaca Teixeira (2019), essa inclusão não resolveu o problema do financiamento por completo. Em 2018, o valor de ponderação por aluno matriculado na EJA era 20% menor que de um aluno do Ensino Fundamental Regular.

³⁵ Através da Emenda Constitucional nº 14/96.

programa de alfabetização inicial com 5 meses de duração; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), operacionalizado a partir de 1998 e voltado para a alfabetização inicial de trabalhadores rurais; Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo Ministério do Trabalho e voltado à formação profissional através de parcerias público-privadas.

Apesar do contexto, destaca-se uma intensa mobilização em torno da EJA, resultando em 2000 na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000) que passa a reconhecer a EJA como “um modo de existir com características próprias” (BRASIL, 2000, p. 26).

No ano de 2001, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), a EJA passa a ter definidas 26 metas como prioritárias a serem cumpridas até 2011. Esse documento previa também “a ampliação dos recursos públicos para 7% do PIB, de modo a cumprir suas metas. Mais uma vez, um veto do Presidente da República à época torna sem efeito esta redefinição de recursos do PIB, condição única para viabilizar a implementação do PNE” (VI CONFITEA, 2008, p.4).

Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017), no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram implementadas importantes reformulações na política nacional de EJA: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003; a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; a inclusão das matrículas da EJA na previsão dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2007 através da Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007); a instituição da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, ainda em 2007; a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) em 2010; a realização em 2009 da V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos; em 2005 a implementação de programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (Proeja) que buscavam articular a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) implementado em 2011 constitui um elemento de destaque, apesar de não estar inicialmente articulado à EJA. Julião, Beiral e Ferrari (2017, p. 51) assim

se referem àquele momento;

De modo geral, no contexto das políticas públicas voltadas para a EJA no governo Dilma, percebe-se a continuidade das ações já desenvolvidas durante o governo anterior, ressaltando um elemento significativo: a criação do Pronatec, em 2011, que se constitui, resumidamente, em uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos, não relacionados à EJA inicialmente, desvinculados com as propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. O Programa também apresenta uma concepção política que incorpora – ou prioriza – a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Apesar dessa oferta diversificada de acesso à EJA, verifica-se que a modalidade ainda não se constituiu enquanto política pública efetiva. Grande parte dos projetos de governo federal voltados à escolarização de jovens e adultos não apresentam continuidade e articulação entre si. Mesmo nos períodos de maior evidência e investimentos em EJA, as políticas instauradas se caracterizavam pela pouca consistência.

Julião, Beiral e Ferrari (2017) apontam desafios de caráter quantitativo e qualitativo que a EJA vem enfrentando. Em relação ao caráter quantitativo, os autores destacam o desafio de manutenção da EJA, oferta de vagas e incremento das matrículas. Em relação ao aspecto qualitativo, apontam a necessidade de superação da lógica compensatória e assistencialista, atribuídas historicamente à EJA.

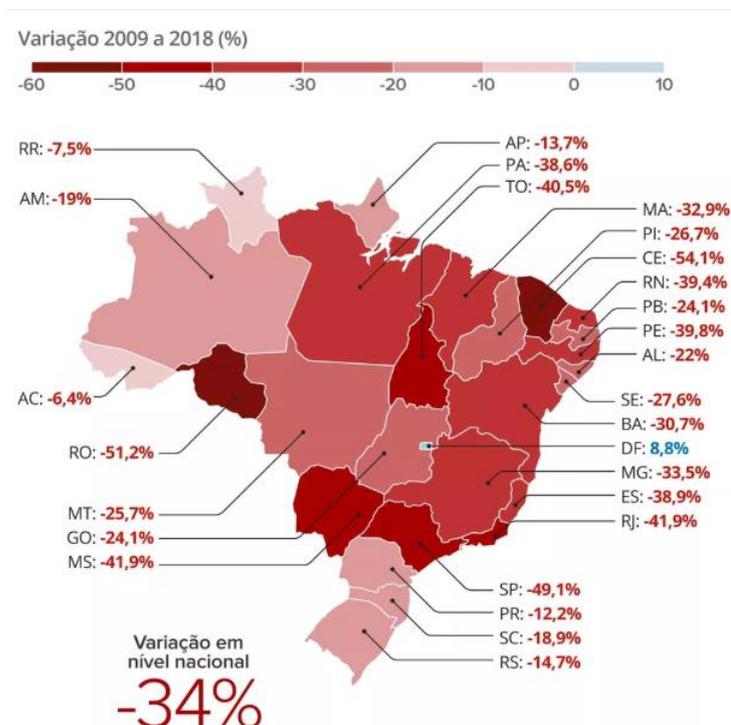
Em 2016 e com a chegada de Michel Temer à presidência após um processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, a educação pública passa a vivenciar um período de ameaças e retrocessos (JULIÃO; FERRARI; BEIRAL, 2017). A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 que deu origem à EC 95, congela os gastos públicos direcionados à educação por um período de 20 anos a partir de 2017. Destaca-se ainda nesse governo, a retirada de verbas para execução de programas como FIES, PROUNI³⁶ e PRONATEC, atingindo jovens e adultos de camadas populares (CNTE, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos vem a apresentando significativa redução de investimentos, fechamento de órgãos institucionais responsáveis pela modalidade, ausência de propostas e projetos de escolarização para jovens e adultos além da continuidade de uma política de fechamento de escolas que ofertam a EJA, quem vem acontecendo nos últimos anos,

³⁶ FIES e PROUNI foram programas voltados ao Ensino Superior.

conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Redução da oferta de Ensino Fundamental na modalidade EJA em escolas do Brasil (2009 – 2018)



Fonte: Inep/ Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018)

Com exceção do Distrito Federal, todos os estados apresentam queda na oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental. No entanto, os índices de analfabetismo da população com 15 anos ou mais continuam altos. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio, em 2017 estima-se que cerca de 11,5 milhões de pessoas dessa faixa etária eram analfabetas, cerca de 7% dessa população (PNAD/IBGE, 2017).

Em relação aos investimentos de recursos financeiros na área, o cenário também não parece animador. A última distribuição de livros didáticos para a EJA ocorreu em 2016. O programa Brasil Alfabetizado que em 2013 atendeu mais de um milhão de pessoas, em 2019 houve um decréscimo para cerca de 250 mil pessoas (FEITOSA, 2019)³⁷.

Nos primeiros meses do governo Bolsonaro (2018), o presidente dissolveu a Secretaria

³⁷ Feitosa, Sonia Couto. “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”. Entrevista concedida a Júlia Daher. De olho nos planos, Educação em disputa. 25 de abril de 2019. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>> Acesso em 27/03/2020.

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁸, órgão responsável pela EJA, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos. A falta de uma secretaria específica para tratar de questões tão importantes para o alcance de uma educação de fato inclusiva e comprometida com a diversidade, favorece ainda mais a fragmentação entre os setores educacionais.

O cenário político atual não traz perspectivas otimistas. Como vimos no decorrer do texto, a falta de políticas públicas consistentes colabora para que a EJA fique à margem no cenário educacional. Estamos ainda bastante distantes da universalização da educação e os mais afetados pela exclusão escolar ainda constituem parcelas das camadas mais pobres, da população que convive com discriminações de gênero e raça e que tiveram ao longo da vida seu direito à educação negado, dentre outras especificidades que englobam a diversidade dos sujeitos da EJA, como veremos a diante.

2.2 A Educação De Jovens E Adultos No Estado Do Rio De Janeiro: Um Debate A Partir De Indicadores De Demandas Territoriais De Escolarização

Através do debate acerca do lugar que a EJA vem ocupando nas políticas públicas do país, conforme exposto ao longo deste capítulo, percebemos o quanto a modalidade está sendo tratada com menor preocupação no campo das políticas educacionais e financiamento público, a partir de uma perspectiva de provisoriedade e aligeiramento.

Percebe-se também esse movimento de marginalização da EJA na exclusão da modalidade dos sistemas de avaliações e de indicadores educacionais de qualidade³⁹ Índice de

³⁸ Através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019

³⁹ A ausência de indicadores educacionais de qualidade que reúnam informações acerca da EJA contraria o artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 03 de 2010: “o poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas

Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e outros indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, autarquia do Ministério da Educação (MEC). Esses indicadores avaliam a Educação Básica Regular, deixando à margem as diferentes modalidades de ensino que compõe essa etapa da Educação, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Julião (2017), com a implementação do IDEB⁴⁰ em 2007, a EJA passa a ser tratada pelos governos como estratégia de correção de fluxo, pois muitos jovens são transferidos quase que automaticamente para a EJA ao completarem 15 anos, a fim de que não colaborem na diminuição da nota desse indicador que inclui o fluxo escolar no cálculo numérico. É o que Teixeira (2019), corroborando com esse entendimento, nos alerta:

Na prática, a imposição da transformação da EJA em estratégia de correção de fluxo escolar, se abriu como alternativa para “limpar” os números do Ensino Regular ao retirar os alunos em situação de atraso escolar da “conta”. Infelizmente, essas políticas são pensadas como forma de moldar os números, não há um enfrentamento da questão real no que diz respeito a políticas de permanência e sucesso escolar dos estudantes, nem no Ensino Regular e nem na EJA. Por detrás de muitas dessas experiências, há uma premissa cruel: “Eles não contam!!!”. Quem são eles? Em sua maioria, jovens e negros da classe popular (TEIXEIRA, 2019, p. 55).

Assim, apesar de consolidada juridicamente através de seu reconhecimento enquanto modalidade com especificidades próprias, conforme apontado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e nas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB nº01 /2000 e Resolução CNE/CEB nº03/2010), e da inclusão de metas dedicadas à

que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.”

⁴⁰ O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Nota técnica INEP/MEC, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf.

EJA nos Planos Nacionais de Educação de 2001⁴¹ e 2014⁴², esses avanços legais não correspondem efetivamente à uma efetiva consolidação da política de EJA (JULIÃO, 2017).

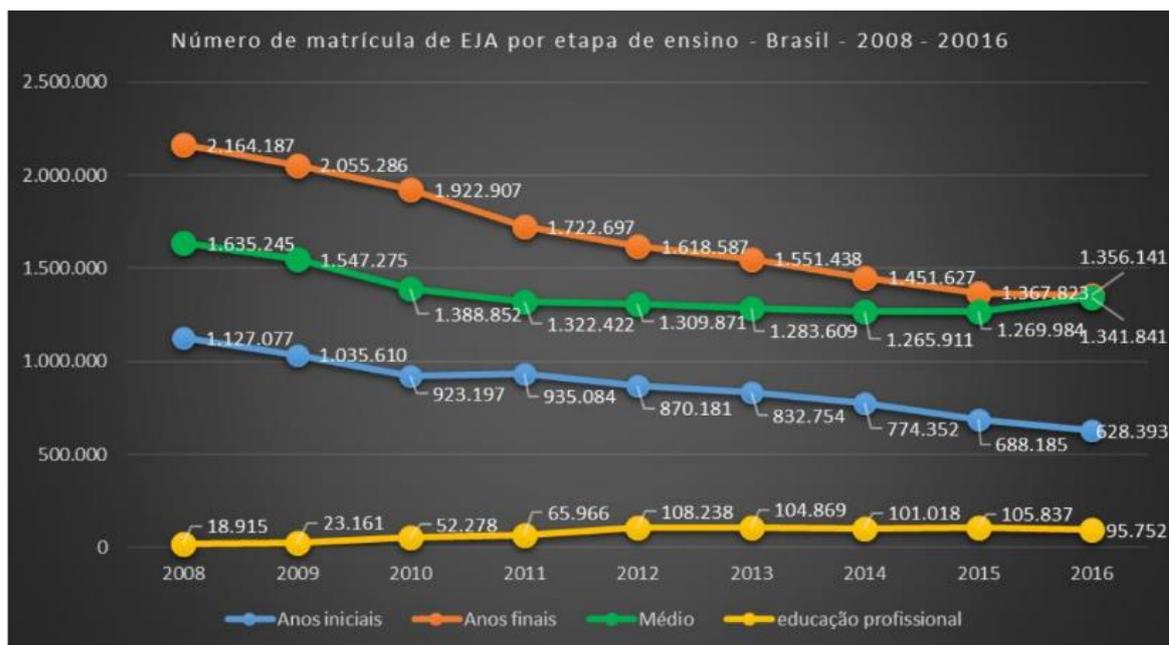
Diante deste contexto de limitação de indicadores educacionais da EJA, torna-se relevante traçar um panorama estatístico sobre a situação da modalidade em contexto nacional e regional, criando assim, uma aproximação com o campo de pesquisa. Assim, lançaremos mão de pesquisas que tratem acerca da demanda potencial de escolarização da população do Estado do Rio de Janeiro relacionando ao fenômeno de redução de ofertas na EJA com base nos estudos de Julião (2017) e de Serra e Reguera (2016).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD, 2018) apontam o número de 11,3 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que são consideradas analfabetas no país. Apesar desse número expressivo de potenciais estudantes, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos tem apresentado um decréscimo nos últimos anos no Brasil, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Número de matrículas de EJA por etapa de ensino - Brasil, 2008-2016

⁴¹ Lei nº10.172/2001

⁴² Lei nº 13.005/2014



Fonte: Censo Escolar /Inep (2016)

Como verificamos através do gráfico, a maior queda no número de matrículas na EJA acontece nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre 2008 e 2016, verifica-se a redução de 498.684 matrículas nos anos iniciais e 808.046 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Julião (2017) aponta que essa redução de matrículas na EJA está relacionada a múltiplos fatores, como a falta de infraestrutura das escolas, a formação inicial dos docentes que atuam com a EJA, falta de oferta da modalidade em horário alternativo (a fim de atender trabalhadores e mães que não têm com quem deixar os filhos no período da noite), a falta de articulação da EJA com o mundo do trabalho e o não reconhecimento da diversidade dos sujeitos que adentram a modalidade.

Esse cenário de diminuição de matrículas vem acompanhado também da mudança no perfil desses sujeitos. Se anteriormente a modalidade absorvia principalmente jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal, agora percebe-se a crescente presença de jovens e adolescentes que não conseguem permanecer no sistema educacional regular⁴³, revelando assim

⁴³ Estudos como de Paiva (2006, 2011), Carrano (2007), Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), Lemos (2017), Marinho (2015), Duarte (2015) problematizam esse fenômeno de juvenalização da EJA. Teixeira (2019) discute também em sua pesquisa, acerca desse processo aliado a um processo de enegrecimento da EJA, fenômeno observado na rede municipal de Angra dos Reis. Segundo a autora, a presença majoritária de jovens negros na

“as marcas da desigualdade social e a produção de sujeitos no interior das redes de ensino que não têm garantido processos de escolarização regulares” (TEIXEIRA, 2019, p.97).

Podemos verificar que, apesar da expansão do ensino a partir da década de 1990, podemos levantar a hipótese de que há falta de políticas voltadas a permanência desses sujeitos no sistema escolar, mantendo assim uma demanda por escolarização em todo o país. Esse contexto gerado por desigualdades sociais provoca ciclos de escolarização incompletos por um grande contingente da população com mais de 14 anos ou de sujeitos que não foram alfabetizados. Como destaca Serra e Reguera (2016, p. 4), “as raízes dessa incompletude encontram-se na forma de estruturação da sociedade de classes no Brasil, que condena grande contingente de cidadãos brasileiros a se retirarem do ambiente escolar para prover o sustento e complementar os baixos orçamentos domiciliares.”

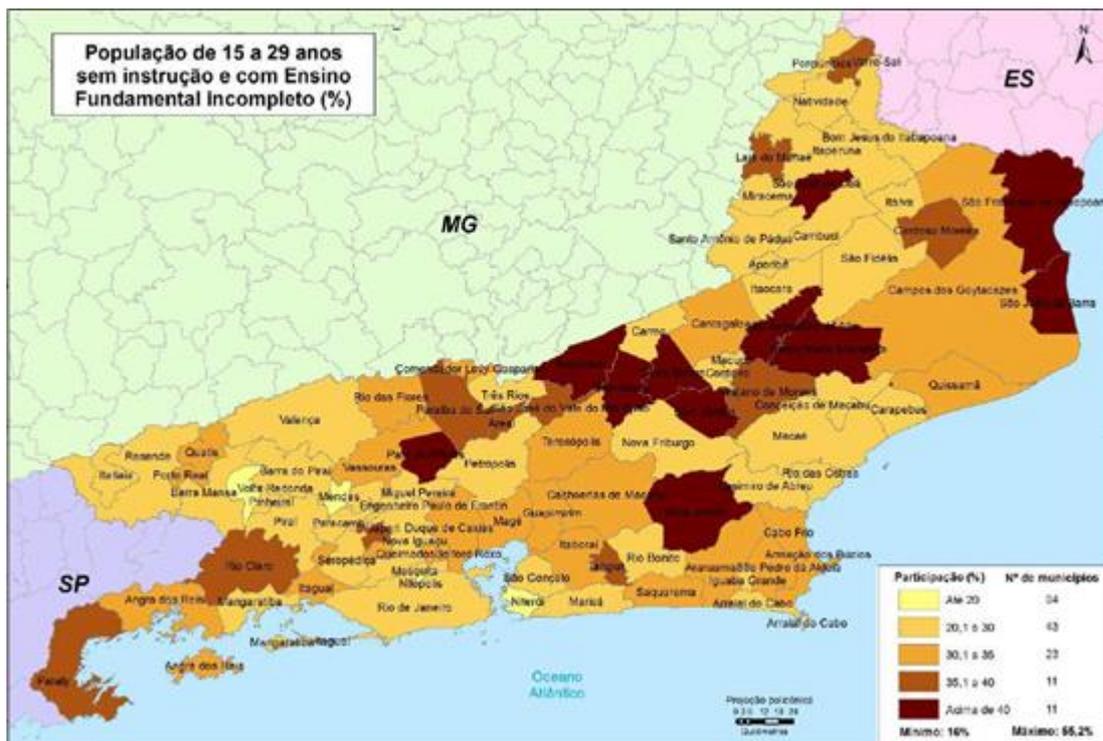
Esses autores mapearam essa demanda geracional no estado do Rio de Janeiro por escolarização, a fim de discutir a relação entre demanda e oferta de políticas de EJA no Estado e o fenômeno da baixa escolaridade a partir de escalas geográficas. Segundo os autores:

o conhecimento da distribuição espacial pelo território estadual da população analfabeta e sem Ensino Fundamental completo permite que tanto gestores públicos quanto movimentos sociais possam ter acesso ao quadro real de potencialidades para a implementação de ações voltadas a EJA” (SERRA; REGUERA, 2016, p. 8).

O gráfico a seguir, aponta a demanda potencial⁴⁴ dos jovens entre 15 e 29 anos sem escolarização ou com Ensino Fundamental incompleto no Estado do Rio de Janeiro:

EJA, se dá num contexto em que os estudantes migram para a EJA após trajetórias marcadas por repetência, evasão e interrupção dos estudos.

⁴⁴ Serra e Reguera (2019) chamam de demanda potencial, pois compreendem que nem todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não frequentaram ou terminaram o Ensino Fundamental, frequentarão a escola ou ujm projeto educativo.



Mapa 1 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Nota: Percentual Calculado sobre a população total de 15 a 29 anos

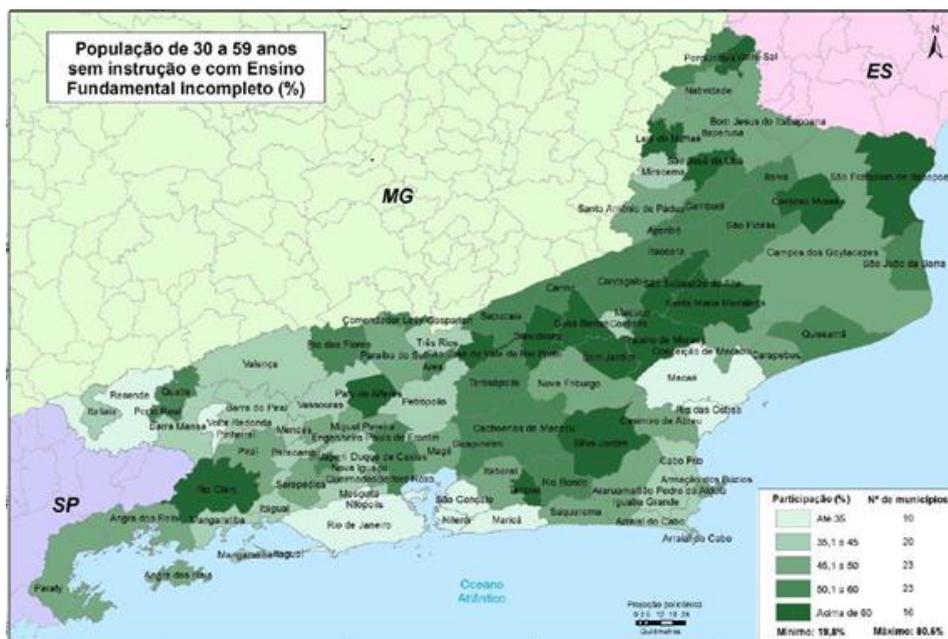
Verifica-se através do mapa 1, que 12% dos municípios fluminenses⁴⁵ apresentam percentuais superiores a 40% e mais de 95% dos municípios, superiores a 20% de demanda de escolarização para a população que tem entre 15 e 29 anos. Esses percentuais refletem a ausência de políticas efetivas para o acesso e permanência de adolescentes e jovens no sistema educacional.

Esses dados apontam também que essa população jovem deveria ter se beneficiado da expansão do ensino. Ou seja, conforme destacam Serra e Reguera (2016), a EJA não atende somente a população residual, ou seja, aquela que não teve acesso ao sistema escolar, mas que o próprio sistema de ensino produz desigualdade e não garante acesso e continuidade.

O mapa a seguir apresenta a demanda de escolarização da população entre 30 e 59 anos,

⁴⁵ Municípios como Sumidouro (55,2%), Bom Jardim (49,2%), Duas Barras (45,6%), São João da Barra (44,2%), Silva Jardim (43,3%), São Francisco de Itabapoana (42,4%), São Sebastião do Alto (42,2%), São José de Ubá (42,2%), Sapucaia (41,5%), Paty do Alferes (41,4%) e Santa Maria Madalena (40,2%) são os que compõem esse percentual de taxas mais elevadas de demanda por escolarização da população jovem.

ou seja, sujeitos sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto:



Mapa 2 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Nota: Percentual Calculado sobre a população total de 30 a 59 anos

Verificamos através do mapa 2, que 17,4% dos municípios⁴⁶ apresentam percentuais superiores a 60% de demanda potencial por escolarização e 89,1% apresentam percentuais superiores a 35% de demanda. Essa população compreende camadas mais jovens da população que, quando crianças, deveriam ter se beneficiado da expansão do ensino, e de sujeitos que vivenciaram um período em que a educação era ainda bastante restrita às camadas mais abastadas.

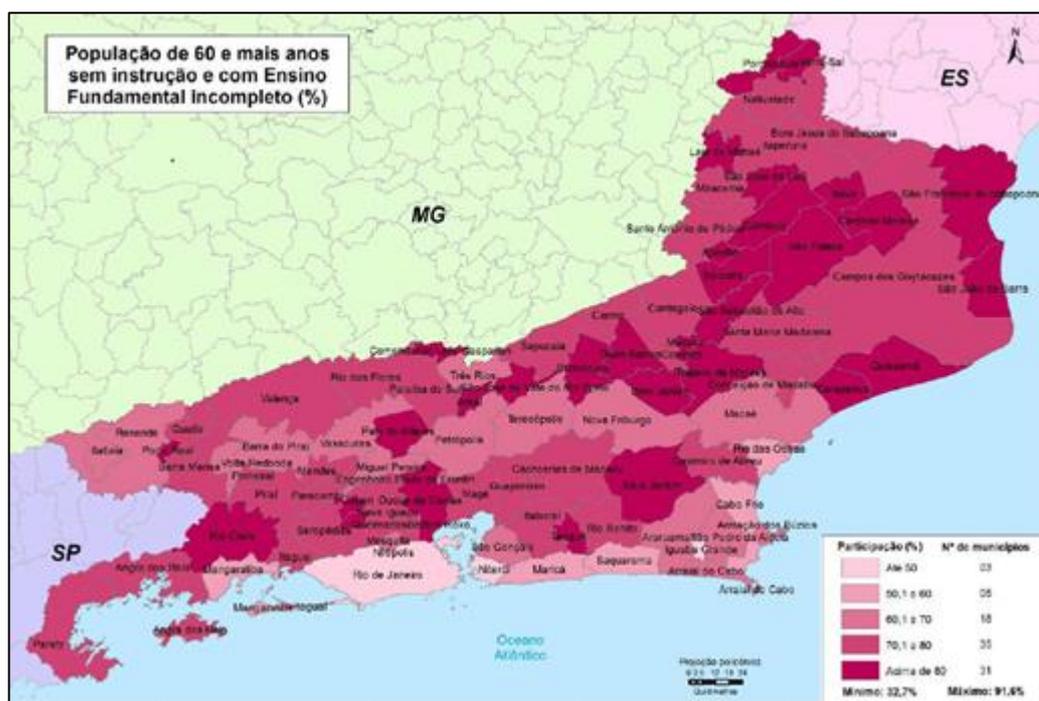
Serra e Reguera (2016) trazem para o bojo desse debate, que no período histórico de escolarização em que a parte dessa população, de faixas etárias superiores, tiveram seu direito negado, o contexto político era o regime de ditadura militar. Segundo os autores:

Neste período, a compreensão da cidadania e da garantia de direitos pela população mais pobre era praticamente nula e, quando muito, eram oferecidos aos adultos

⁴⁶ Municípios como Sumidouro (80,6%), São Francisco de Itabapoana (71,2%), São José do Vale do Rio Preto (70%), São José de Ubá (68,5%), Varre-Sai (68,4%), Trajano de Moraes (68,4%), Duas Barras (66,6%), Bom Jardim (65,6%), Paty do Alferes (65%), São Sebastião do Alto (64,9%), Silva Jardim (63,7%), Tanguá (63,1%), Santa Maria Madalena (62,1%), Laje do Muriaé (60,8%), Rio Claro (60,5%), Cardoso Moreira (60,3%) são os que apresentam as maiores taxas de demanda na faixa etária que compreende entre 30 e 59 anos.

programas de alfabetização aligeirados que não passavam do processo de aquisição elementar da leitura e da escrita. A lógica supletiva na educação de adultos suplantava a lógica da inclusão cidadã e da educação como direito (SERRA; REGUERA, 2016, p.11).

Vejamos agora o mapa 3, que apresenta a relação matemática entre a população de 60 anos ou mais sem instrução escolar com Ensino Fundamental incompleto, sobre o total da população dentro desta faixa etária:



Mapa 3 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Nota: Percentual Calculado sobre a população total de 30 a 59 anos

Verifica-se que 71,7% dos municípios do Estado do Rio de Janeiro apresentam percentuais deste indicador superiores a 70% de demanda⁴⁷ e 96,7% dos municípios fluminenses apresentam percentuais superiores a 50%.

⁴⁷ Municípios como São José de Ubá (91,6%), Sumidouro (90,6%), Tanguá (90%), São Sebastião do Alto (89,3%), São José do Vale do Rio Preto (88,5%), São Francisco de Itabapoana (88%), Cardoso Moreira (87,9%), Japeri (87,8%), Itálva (87,6%), Laje do Muriaé (85,7%), Paty do Alferes (84,8%), Carapebus (84,7%), Itaocara (84,5%), Comendador Levy Gasparian (84,4%), Aperibé (84,3%), Bom Jardim (84,3%), Silva Jardim (83,7%), Areal (83,7%), Porto Real (83,6%), Varre-Sai (83,3%), Rio Claro (83,2%), Trajano de Moraes (82,5%), Cambuci (82%), São João da Barra (82%), Duas Barras (81,5%), Duque de Caxias (80,6%), Porciúncula (80,5%) e Macuco (80,2%) ostentam taxas mais elevadas do indicador do DPEJAF de 60 e mais anos (SERRA; REGUERA, 2016, p.12-13).

Tais dados refletem o processo histórico de exclusão escolar e negação do direito à educação, vivenciado pela maioria da população dessa faixa etária. Revelam também o processo ainda mais cruel vivenciado pela população rural, pois os 31 municípios que apresentam 80% da sua população com baixa ou nenhuma escolarização, apresentam um número maior de sua população residente em área rural. Reforça-se assim, a necessidade de políticas públicas de escolarização voltadas à população em geral dessa faixa etária e em especial o atendimento à população do campo.

As trajetórias de vida desses sujeitos foram marcadas por um período em que o ensino era exclusivo às elites e o período de expansão da indústria não significou a inclusão das classes populares no sistema educativo:

No período em que essa população se encontrava na infância e adolescência as forças produtivas não requeriam sequer conhecimentos básicos para que os trabalhadores necessitassem de qualificação para o trabalho simples. Este período em questão marca o advento da industrialização brasileira e as bases técnicas de produção capitalista ainda não necessitavam do suporte da instituição escolar para prover essa massa de trabalhadores e despossuídos. A escola pública era frequentada majoritariamente pelas classes médias da sociedade e o aprendizado do trabalho simples ocorria no chão da fábrica ou ainda no chão da roça (SERRA; REGUERA, 2016, p. 12).

Serra e Reguera (2016) discutem diante desses dados, o quanto as campanhas de alfabetização não conseguiram reverter esse cenário. A ausência de continuidade de projetos ou implementação de políticas de instrução elementar contribuiu para o cenário de negação do direito à educação para a maioria da população atualmente idosa.

Diante dos dados apresentados, podemos verificar que o contexto de redução de matrículas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, não acompanham um processo de redução de demanda. O que se verifica é que a ausência de políticas públicas voltadas para a inserção e permanência escolar de jovens, adultos e idosos nas escolas, constitui principal fator para indicadores altos de baixa escolaridade da população. Conforme apontado também por Julião (2017, p. 12):

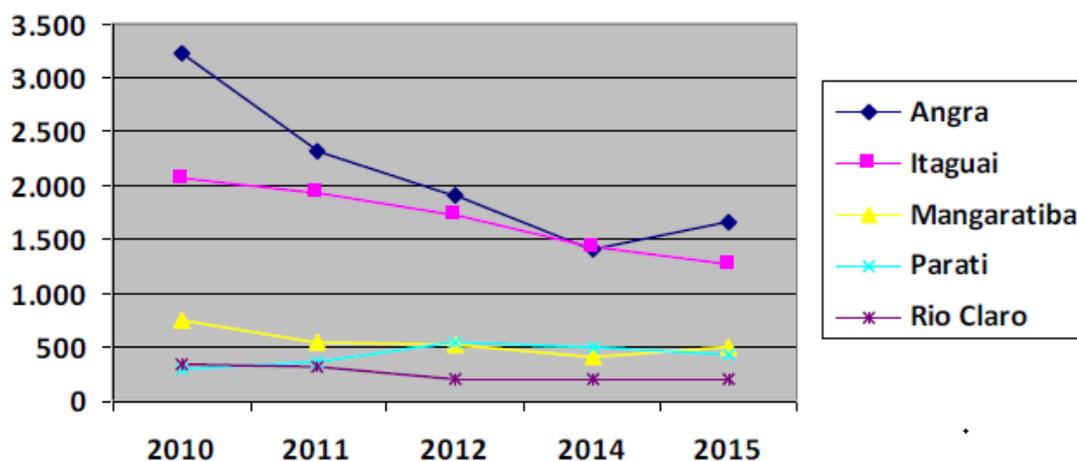
Como podemos evidenciar, a demanda atual por escolarização na EJA ainda é muito grande. Ao contrário do que se pode imaginar, a redução do número de matrículas não está relacionada com a diminuição do número de jovens e adultos que necessitam desta política.

Verifica-se, ainda, que apesar da universalização do acesso à escola, as redes de ensino

continuam produzindo demanda para a EJA, já que grande parte dos jovens tem suas trajetórias escolares marcadas por evasão, repetência e interrupção dos estudos na idade considerada obrigatória, conforme dados expostos anteriormente. Sabemos que os fatores que geram situações de “fracasso” escolar são diversos, mas sustentam-se por uma base social de desigualdade e exclusão, principalmente da população mais pobre do país, bem como daqueles que vivem nas zonas rurais.

Verificamos que diante desta alta demanda potencial por escolarização no Estado do Rio de Janeiro, vivenciamos um movimento de decréscimo no número de matrículas em EJA. Estudos de Julião (2017) colaboram para a observação desse fenômeno na Região Costa Verde, que compreende municípios localizados na faixa litorânea do Sul-Fluminense, cortados pela Rodovia Rio-Santos, BR 101, sendo eles Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro, Mangaratiba e Itaguaí. O gráfico abaixo apresenta o número da oferta de vagas nesta região entre 2010 e 2015⁴⁸:

Gráfico 3 - Censo Escolar – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde (2010 – 2015)



Fonte: INEP (2010-2015)

Como apresenta o gráfico 3, a Região Costa Verde apresentou uma queda significativa de 39,14% nas matrículas de EJA no Ensino Fundamental entre o período de 2010 e 2015.

⁴⁸ Segundo Julião (2017, p. 30) “os dados de 2013 não foram utilizados, pois eram muito baixos e apresentavam inconsistências”.

Verifica-se o decréscimo de 6.683 matrículas em 2010 para 4.067 em 2015 na região. Com exceção de Paraty, que apresentou um aumento de 47,45% de matrículas, com 295 matrículas em 2010 e saltando para 435 matrículas em 2015. A maior queda apresentada foi observada no município de Angra dos Reis, que apresentou um decréscimo de 25,63% no número de matrículas. Em números absolutos, em 2010 Angra dos Reis contabilizava 2.216 matrículas e em 2015 esse número era de 1.648 matrículas (JULIÃO, 2017).

A garantia do direito à educação passa pela oferta de vagas, pela busca ativa e campanhas de estimulação à escolarização da população de diferentes faixas etárias que não concluíram ou nunca adentraram a educação formal. Porém, mais do que isso, o direito à educação da qual todo cidadão deveria gozar, perpassa também por políticas públicas efetivas de permanência e continuidade à escolarização das crianças e adolescentes que estão incluídos no ensino regular, o que parece ser ainda, um grande desafio para a educação pública.

2.3 A Diversidade Dos Sujeitos Da EJA

Apesar da educação ter sido declarada pela Constituição Federal em 1988 como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p.85), os índices de analfabetismo, abandono e evasão escolar, apontam o longo caminho ainda a percorrer rumo à universalização da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 configura um importante marco na legitimação da EJA enquanto modalidade de Educação Básica e aponta ainda em seu Art.37, sobre a importância de se considerar as especificidades dos sujeitos:

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, *grifos da autora*).

Encontramos também no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) orientações corroborando para o sentido de uma perspectiva inclusiva da modalidade, como disposto no Art. 5º, parágrafo único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, **a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias** e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (...) (*grifo da autora*)

Embora os documentos norteadores apontem para a necessidade de se considerar as especificidades do público que compõe a EJA, ainda se percebe um grande descompasso, tanto de políticas públicas quanto de práticas pedagógicas, que considerem a multiplicidade de identidades desses sujeitos inseridos no sistema escolar.

Sales (2019) discute alguns dos principais (des)encontros percebidos no campo da EJA. Dentre eles, a autora destaca o primeiro e mais evidente que é a reprodução de políticas e práticas pensadas para serem desenvolvidas nas escolas que atendem crianças para o público jovem e adulto. Metodologias baseadas na reprodução de conteúdos supostamente universais, que desconsideram os saberes e cultura dos estudantes, as políticas e práticas que homogeneizam um grupo social diverso também são destacados pela autora como os principais (des)encontros nesse campo de tensões.

O reconhecimento dos diferentes sujeitos e grupos sociais em sala de aula, apontam para as necessidades que devem ser consideradas na articulação das políticas educativas e das práticas pedagógicas (SALES, 2019). Quando mencionamos sujeitos da EJA, não estamos falando de um grupo homogêneo, mas de sujeitos que em sua diversidade constituem a identidade política da EJA: alunos oriundos das frações da classe trabalhadora, com diferentes identidades culturais, de gênero, de orientação sexual, de pertencimentos étnico-raciais e geográficos e que em sua maioria “tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também podem ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SALES; PAIVA, 2014, p. 4).

As desigualdades educacionais refletem as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero que retratam a realidade do nosso país. De acordo com Arroyo (2005), não se pode separar o direito à escolarização dos direitos humanos, pois as trajetórias truncadas dos sujeitos da EJA encontram-se relacionadas à vulnerabilidade social em que os sujeitos estão inseridos. Corroborando com essa ideia, Sales e Paiva enfatizam a relação entre a exclusão social e a exclusão educacional, pois para as autoras, “o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição das identidades dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade (SALES; PAIVA, 2014, p.5).

De acordo com dados divulgados pela Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio

Contínua, a taxa de analfabetismo⁴⁹ no Brasil é de 6,8%, cerca de 11,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade (IBGE, 2019). As maiores taxas de analfabetismo concentram-se ainda nos Estados do Nordeste, o que demonstra forte relação entre situação de vulnerabilidade econômica com exclusão educacional. Entre homens a taxa de analfabetismo é de 7% para 6,6% entre as mulheres. Dentre a população preta e parda, essa taxa é de 9,1% enquanto entre a população branca, essa taxa corresponde a 3,9%, refletindo o descompasso racial desse processo exclusão educacional.

Durante algum tempo, os sujeitos não alfabetizados foram vistos como causa do atraso no desenvolvimento do país. Hoje, os sujeitos da EJA deixam de ser vistos como empecilho ao desenvolvimento social e passam a revelar o atraso dessa sociedade (SALES; PAIVA, 2014). As autoras tecem ainda críticas aos discursos produzidos no Brasil que revelam uma tendência à medicalização, genetização e biologização⁵⁰ desses sujeitos, responsabilizando-os por serem analfabetos e desvalorizando-os socialmente por essa condição.

Outro importante desafio que cerca o campo da Educação de Jovens e Adultos, é o crescente perfil juvenil na modalidade, alunos geralmente excluídos da escola regular e estigmatizados como “aluno-problema” (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A juvenilização da EJA constitui desafio ao passo que os conteúdos curriculares formais, na maior parte das vezes, são considerados pouco interessantes para os jovens (CARRANO, 2007). Além disso, as perspectivas em relação ao aumento de jovens na EJA, apontam para um aumento desse público na modalidade. Segundo Duarte (2019, p.161),

a problemática do número de jovens cada vez mais novos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos tende a continuar crescendo, visto que, de acordo com os índices, nos últimos anos as taxas de abandono, evasão, repetência, reprovação e distorção no país tem aumentado.

Muitos jovens presentes na EJA experimentam histórias de fracasso escolar marcadas por evasão, retenção ou desistência e, portanto, “produzidos” pelo próprio Ensino Regular. Ao adentrarem a EJA, marcados por estigmas negativos e diante de conflitos intergeracionais

⁴⁹ A taxa de analfabetismo medida pelo IBGE é o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples, no idioma que conhecem, na população total residente da mesma faixa etária, em determinado espaço geográfico, no ano considerado.

⁵⁰ De acordo com as autoras, esses conceitos se referem à concepção de que a condição de analfabeto está ligada às suas limitações cognitivas biológicas, individuais e que exigem tratamento, e não a um problema social.

presentes nos cotidianos das aulas, experimentam o “não-lugar” no espaço escolar. Trazendo um outro olhar em relação a essa perspectiva, Santos, Pereira e Amorim (2018) apontam que os conflitos geracionais podem contribuir com o abandono escolar, mas podem também atuar como motivador de novos aprendizados, relações e permanências.

Muitos jovens e adultos que adentram a EJA buscam escolarização exigida pelo mercado de trabalho. A maior parte desses trabalhadores não se encontram formalizados, vivendo muitas vezes situações de precariedade no meio profissional. A entrada precoce de jovens no mercado de trabalho contribui para a perpetuação das desigualdades sociais (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018).

Além do processo de juvenilização, outro apontamento importante se refere a presença majoritária de jovens negros na EJA. Reflexo das desigualdades raciais e omissão do Estado e da sociedade, a população negra vivencia um processo histórico de exclusão e desigualdades em suas trajetórias escolares (TEIXEIRA, 2018).

Estudos de Silva (2012) apontavam esse descompasso nas trajetórias escolares entre brancos e negros. Analisando dados do PNAD (2009), salientava que 40% dos jovens negros de 15 a 17 anos ainda cursavam o Ensino Fundamental e 10% estavam fora da escola, sem completar esse nível de ensino. Entre os adultos de 25 a 29 anos, apenas 47% da população negra concluíram o Ensino Médio, enquanto entre brancos esse número correspondia a 67%.

Em relação ao gênero, o documento base da IV CONFITEA (REVEJA, 2008) apontava que ao contrário do cenário visto nas salas de aula no passado, o número de mulheres não era mais inferior ao dos homens. Porém, mulheres ainda precisam conciliar duplas e triplas jornadas para conciliar os estudos com as demais responsabilidades que lhe são atribuídas.

Para Nogueira (2003) há vários aspectos que precisam ser considerados ao se pensar em uma política educacional ou projeto de escolarização voltado às mulheres. Para a autora, o primeiro passo é considerar que a luta pela escolarização começa anterior à matrícula e posterior a essa. A Nogueira (2003, p.82) enfatiza ainda o desafio ainda maior encarado por mulheres negras que buscam sua inserção na cultura escrita:

Isso significa estar no mundo de maneira duplamente desigual e inferior, isto é, sem leitura e hierarquicamente posicionada no pólo inferior. Inferioridades socialmente construídas, mas que não impedem que os sujeitos prossigam com suas vidas, pois elas constroem suas próprias estratégias de forma a vencer as dificuldades que vão surgindo.

Nogueira (2003, p. 86) enfatiza que considerar os sujeitos da EJA perpassa pelo reconhecimento de suas múltiplas identidades, de raça, religião, orientação sexual, nacionalidade, mas também a de gênero:

Considerar os sujeitos da EJA como sendo generificados, ou seja, como sujeitos que se identificam social e historicamente como masculinos e femininos, é possibilitar a compreensão de que o processo educativo, atuando na construção das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, atua, portanto, na produção das desigualdades e das hierarquias.

Pensar uma identidade para a EJA significa conseguir se debruçar sobre as especificidades e as múltiplas identidades que compõe essa camada da população que busca pela retomada ou continuidade de seus estudos. Verifica-se ainda a necessidade de trazer para o cerne do debate quem são esses jovens e adultos e o que buscam ao adentrar à escola. Arroyo (2005) nos conduz a refletir sobre a necessidade de reconhecer o acúmulo de aprendizagens desses sujeitos, sejam elas adquiridas em espaços formais ou extraescolares. O autor também enfatiza a necessidade de considerarmos esses alunos e alunas além de suas carências: precisam ser vistos como sujeitos de direito à educação, de direitos humanos e protagonistas de suas trajetórias.

2.4 Aspectos Sócio-Históricos Da Escolarização Da Mulher

Ao visitarmos a história da educação brasileira, verificamos uma lenta expansão e democratização do sistema educacional a toda população do país, processo esse que incorporou primeiro as camadas mais altas da sociedade (homens, brancos e abastados). De acordo com Carvalho (1999), somente nas últimas décadas que a mulher vem se beneficiando dessa expansão de forma efetiva. As mulheres das camadas mais pobres têm sido conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, não remunerado e desvalorizado socialmente.

Após a Independência do Brasil, instaurou-se oficialmente um discurso que atribuía grande importância à educação formal para o país se afastar de seu caráter colonial, primitivo e atrasado, num contexto em que grande parte da população não era alfabetizada (LOURO, 199).

Em 1827, com a primeira lei de instrução pública, foram criadas escolas de meninos e de meninas, sendo a de meninos presentes em maior número que as destinadas às meninas. Vale ressaltar que o contexto de escravidão significava para a população de origem africana a negação do acesso à escolarização. Situação semelhante ocorria entre a população indígena, em

que a educação se limitava às práticas dos seus próprios grupos de origem e sua presença era vedada nas escolas (LOURO, 1997). Ainda de acordo com a autora, os grupos de trabalhadores imigrantes europeus (operários, lavradores e fabris), também tiveram consequências em suas trajetórias educacionais. Apesar da presença de escolas de meninos e meninas, tarefas e atribuições domésticas, como a lida na roça e cuidado dos irmãos menores, constituíam prioridade sobre qualquer forma de escolarização para as meninas.

Na virada do século XX, grupos de trabalhadores ligados a vertentes políticas, como o socialismo e anarquismo, apresentavam propostas à educação das crianças e contribuíram significativamente para a construção de escolas. Os anarquistas davam especial atenção à escolarização feminina e a imprensa libertária anunciava a instrução como “forma de libertação da mulher” (LOURO, 1997). Porém, o discurso que conquistava hegemonia era que “as mulheres precisavam mais ser educadas do que instruídas”, enfatizando a moral e o caráter como eixos norteadores da construção da educação destinada à mulher.

Conforme apontado por Louro a primeira lei de instrução legitimava esse papel da educação da mulher, vinculando-o à modernização da sociedade e higienização da família:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação a seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas (Lei de Instrução Pública, apud LOPES, 2004, p.26).

Essa visão que secundarizava a educação feminina atribuiu à mulher o trabalho reprodutivo e doméstico não remunerado reverberou durante décadas no cenário educacional e nas diversas esferas sociais. A divisão sexual do trabalho atribui às mulheres as funções de cuidado e geralmente voltadas à esfera doméstica, enquanto que, desde muito jovens, homens são socializados para ocuparem espaços externos ao lar e desvinculados das obrigações relacionadas às tarefas domésticas.

Algumas reformas educacionais de caráter neoliberal e internacional têm sido implantadas desde a década de 1990 com uma agenda que inclui a questão da mulher (ROSEMBERG, 2001). Um estudo de gênero no interior do debate educacional começa a incidir sobre as reformas educacionais nesse período. Organizações multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento econômico (OCDE)

e Banco Mundial, movimentos de mulheres e governos nacionais apontavam a educação da mulher como bandeira para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável (ROSEMBERG, 2001).

Se no passado a relação com a educação não passava de uma formalidade para mulheres constituírem uma boa família, hoje elas ultrapassam os homens na procura por educação e na média dos anos de escolaridade (PALÁCIOS, REIS E GONÇALVES, 2017).

Ao construir um panorama entre homens e mulheres no Brasil, indicadores quantitativos passam a acompanhar as taxas líquidas e brutas de escolaridade de homens e mulheres. A diferença entre homens e mulheres não é intensa e aparece de forma distinta entre as faixas de idades e etapas escolares, transparecendo mais na progressão das trajetórias do que em barreiras específicas de acesso (ROSEMBERG, 2001).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2010, indicam uma diferença entre homens e mulheres na média de anos de escolaridade: mulheres com uma média de 7,4 anos de estudo para a média de 7 anos para homens (exceto pessoas acima de 60 anos). Entre adultos de 20 a 29 anos, essa diferença na média é mais significativa: 10 anos em média das mulheres para 9 anos para os homens.

Verificamos também maiores índices de escolaridade em relação ao Ensino Superior. Em 2009, a taxa de mulheres com ensino superior completo era de 19,6% enquanto entre homens essa taxa era de 14,2% (IBGE, 2010).

Em 2014, verificamos ainda essa diferença de escolaridade entre os gêneros: “Em todas as Grandes Regiões, as mulheres apresentaram médias maiores de anos de estudo. Em 2014, as mulheres tinham 8,0 anos e os homens 7,5 anos de estudos” (IBGE, 2015, p. 47). De acordo com Pesquisa de Amostra em Domicílio Contínua 2019, ainda se mantém a diferença entre homens e mulheres em relação à média dos anos de estudo, correspondendo a taxa de 9,6 para mulheres e 9,2 para os homens (PNAD CONTÍNUA, 2019).

Ainda em relação aos dados de 2019, os níveis de analfabetismo apontam diferentes percentuais entre homens e mulheres, sendo de 6,9% e 6,3%, respectivamente, dados verificados entre a população com 15 anos ou mais. Entre a população com mais de 60 anos de idade, a taxa de analfabetismo é de 18% para ambos os sexos, equiparação essa que não representava o cenário de 2016, quando as taxas de analfabetismo entre a população com mais de 60 anos de idade eram de 19,7% entre os homens e 20,9% entre as mulheres (PNAD CONTÍNUA, 2019).

Como verificaremos ao longo deste capítulo, tais ocupações e responsabilidades com a casa e com a família afetam as trajetórias escolares, especialmente de mulheres adultas que tentam retornar à educação formal. A conciliação da escola com o trabalho formal, com as tarefas domésticas, a maternidade e o casamento, constituem um grande desafio na vida de mulheres das classes populares que sonham em retomar os estudos.

A educação tem sido considerada como uma importante ferramenta para a emancipação feminina e um importante marco na conquista da igualdade de direitos. A Constituição Federal de 1988 garantiu a isonomia entre homens e mulheres, declarando em seu Art.5º: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 1). Porém, a ideologia patriarcal ainda persiste enquanto estrutura de organização social, impedindo a efetiva equidade entre os gêneros. Assim, apesar de ocuparem cada vez mais espaço no mercado de trabalho formal, essas mulheres continuam sendo as responsáveis pelos cuidados domésticos e com a educação dos filhos, acumulando funções sociais que representam uma verdadeira exploração de sua mão de obra:

A mulher na atualidade é vista como um modelo de múltiplas funções. Se antes lutavam para se libertarem das amarras do sistema social patriarcal, hoje elas se encontram aprisionadas ao mercado de trabalho, profissão e família (PALÁCIOS, REIS E GONÇALVES, 2017, p.107).

Se na infância e adolescência, em decorrência das condições impostas por determinantes de gênero, raça ou classe, as mulheres tiveram seu direito à educação cerceado, hoje elas constituem grande parte dos adultos que buscam na Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de realizar seu sonho de retomar os estudos⁵¹. Todavia, nessa busca por formação, encontram muitos obstáculos que as impedem de permanecer e concluir suas etapas de escolarização, sejam eles relacionados à classe social que ocupam ou em função do acúmulo dos papéis sociais atribuídos à mulher.

Desta maneira, estudos sobre essa temática tornam-se imprescindíveis para o subsídio de políticas que contribuam para a superação das dificuldades de acesso e permanência de meninas e mulheres ao espaço de saber-poder (NARVAZ, SANT’ANNA E TESSELER, 2013), a fim de minimizar as barreiras que ainda colaboram para a exclusão de meninas e mulheres da educação formal, em função das determinações de gênero.

⁵¹ Segundo o IBGE, PNAD (2007), 54% dos alunos de EJA são mulheres entre 18 e 39 e de baixa renda.

Discutiremos a seguir alguns elementos importantes na compreensão das trajetórias escolares das mulheres que adentram a Educação de Jovens e Adultos, dentre eles as motivações que as levam a retornar à educação formal, os obstáculos encontrados nesse percurso, os significados atribuídos à escola, bem como as perspectivas futuras que trazem consigo em relação à sua escolarização.

2.5 Trajetórias Escolares De Alunas Da EJA: Motivações Para Retomada Dos Estudos, Significados Atribuídos À Educação E Os Desafios Da Permanência

Apesar de alguns avanços no campo acadêmico, são ainda escassos estudos de gênero no campo da Educação de Jovens e Adultos. Numa pesquisa de Estado da Arte realizada por Haddad (2000), dentre cerca de duas centenas de trabalhos de pós-graduação (entre 1986 e 1998), nenhum trabalho articulando Educação de Jovens e adultos numa perspectiva de gênero foi encontrado. Alguns avanços nesse sentido são percebidos, apesar de ainda não apresentarem números substanciais de estudos na área, conforme apontado por Freitas e Lima Filho (2014). No referido estudo do Estado da Arte que investigou as pesquisas de Pós-Graduação que articulassem Educação de Jovens e Adultos e gênero, os autores observaram que entre 2009 e 2012 foram produzidas 989 dissertações e teses sobre EJA no Brasil, sendo que dessas, 20 abordaram diretamente a temática de gênero.

Rosemberg (2001) corrobora a necessidade de articulação entre os estudos da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de gênero, desvelando a carência de comunicação entre os resultados dessas pesquisas com as políticas públicas, assim como Nogueira (2003, p.73), a qual destaca que a “precariedade de estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino e que inviabilizam a sua inserção e sua permanência escolar”.

Discutiremos, portanto, alguns elementos cruciais para a compreensão dos processos que atravessam a escolarização de mulheres adultas que ingressam a EJA, em especial, as motivações, os obstáculos, os significados da educação e as perspectivas futuras dessas estudantes.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o percentual de domicílios brasileiros comandados por mulheres saltou de 25%, em 1995, para 45% em 2018, devido, principalmente, ao crescimento da participação feminina no mercado de trabalho. Apesar disso, a maior responsabilidade nos trabalhos domésticos ainda recai sobre as mulheres.

Enquanto homens interrompem suas trajetórias escolares principalmente em função do trabalho remunerado, a principal motivação que leva mulheres adultas a abandonarem a escola está ligada a esfera doméstica e responsabilidades familiares (NARVAZ, SANT'ANNA E TESSELER, 2013; NOGUEIRA, 2003).

Segundo Alves (2006), o trabalho precoce também constitui uma das motivações principais para a interrupção dos estudos na infância e adolescência na vida de mulheres trabalhadoras (além do casamento e maternidade) que irá reverberar ao longo de suas vidas:

As circunstâncias da vida – a pobreza, o trabalho desvalido, enfim, o lugar da divisão social e sexual do trabalho – as impediram de exercer o direito à escolarização no momento em que estavam se inserindo no trabalho precarizado, sem direitos ainda na infância. (...) A disparidade entre as prescrições legais e as condições reais da vida dessas mulheres trabalhadoras reafirma que desde cedo, elas se encontravam fora do estatuto de sujeitos de direito (ALVES, 2006, p. 98-99).

O trabalho doméstico, as responsabilidades familiares e as determinações de gênero são fatores que limitam o controle que as mulheres de classes populares têm sobre seu tempo e conseqüentemente sobre seu futuro. Assim, a educação se constitui enquanto fator de empoderamento⁵². A escolarização e os conhecimentos adquiridos na escola atuam como importante ferramenta para a mudança de atitudes ligadas à qualidade de vida e ao trabalho, à cidadania e à participação na vida social (ALVES, 2006).

As motivações que levam mulheres de classes populares a retomarem seus estudos também são múltiplas. Em geral, estão ligadas à ajuda aos filhos e ao exercício de sua cidadania. Conforme Nogueira (2003), os principais fatores que levam à retomada dos estudos estão ligados ao valor social atribuído à educação, ao deslocamento social destinado ao sujeito analfabeto na sociedade, à vontade de construir uma imagem positiva de si mesma, à possibilidade de trocar cartas, ler a bíblia, receitas, controlar suas finanças dentre outras tarefas do cotidiano. Nascimento e Santos (2018) destacam ainda, como motivação de retorno ao espaço escolar, a compreensão de que a escola é um lugar de socialização de aprendizados e para ensinar seus filhos e netos a necessidade de aprender a ler e escrever.

⁵² “Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), empoderamento é definido como um “neologismo que vem da palavra inglesa *empowerment* e “significa uma ampliação de liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam sua vida” (OIT, 2005 apud Alves, 2006, p. 119).

Como importante fator de motivação para o retorno à escola, podemos mencionar a busca por independência financeira e melhor colocação no mercado de trabalho. Essas mulheres de classes populares que retornam à escola, buscam construir uma nova identidade, como sujeito valorizado socialmente. Alimentam o desejo de romper com o mundo privado (sair, viajar, conhecer lugares novos) e romper com as concepções do que sejam espaços destinados a um ou outro sexo (NOGUEIRA, 2002).

Nogueira (2003) destaca ainda que a decisão de voltar a estudar chega a ocasionar situações de violência, conflito e tensão que levam, muitas vezes, as mulheres desistirem de estudar. Para a escola, compreender as dimensões nas quais essas estudantes estão submersas é um grande desafio:

Todavia, se de um lado encontramos esse cenário de difícil conciliação de múltiplas responsabilidades, por outro percebemos que a escola está longe de compreender esses sujeitos nas suas diversidades e diferenças, ainda que as questões de gênero atravessem essa instituição de ponta a ponta. As mães sobrecarregadas conseguem acompanhar a escolarização dos filhos? Se não tem acesso à escola não têm as competências necessárias para tanto, se têm acesso à escola, não lhes sobra tempo algum para fazê-lo (EITERER, DIAS E COURA, 2014, p.172).

A Educação de Jovens e Adultos representa nesse sentido, uma oportunidade de retomada dos sonhos interrompidos por parte de homens e mulheres, adultos e idosos. Em geral, as expectativas das alunas se referem à ampliação do seu nível de escolaridade a fim de melhorar a qualidade de vida da família, conseguir melhor colocação no mercado de trabalho, auxiliar os filhos nas tarefas escolares, além das perspectivas de ordem subjetiva. Nogueira (2002) menciona que a entrada na EJA pode representar para essas mulheres, um “acerto de contas com o passado”, ou seja, a busca por alcançar a realização de um projeto que, em função de fatores de raça ou classe social, não pode se concretizar na infância.

Além de significar a EJA como uma oportunidade de construção de um futuro melhor, há ainda outros significados que atribuem ao retorno à escola, em especial o valor dado à socialização, a convivência com os colegas e as possibilidades de desenvolvimento pessoal que a relação com o outro traz:

São particularmente notáveis as falas que apontam a escola como promotora da aquisição de comportamentos relativos ao convívio social (...). Lembram com certa insistência as habilidades do campo da linguagem e destacam valores da comunicação da relação social. As aprendizagens são relacionadas com a socialização e acompanhadas da aquisição de qualidades morais exigidas pela vida em sociedade (ALVES, 2006, p. 118).

Segundo Palácios, Reis e Gonçalves (2017), a EJA transcende a função de ofertar o saber, mas assume o papel de realização dos sonhos, constituindo-se como um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza a busca por melhores condições de renda e de trabalho.

Destaca-se, porém, um processo de precária interlocução entre o que se propõe para essa modalidade e o que é ofertado aos alunos e alunas no cotidiano da sala de aula. Nogueira (2003) exemplifica esse descompasso através de práticas infantilizadoras e descontextualizadas que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas na modalidade.

Compreendendo a escola enquanto *locus* de discussão e (des)construção de valores reproduzidos socialmente, ela se constitui como espaço de efetiva transformação social. Podemos exemplificar isso através dos estudos de Nascimento e Santos (2018), os quais afirmam promover a discussão acerca da violência contra a mulher na EJA podem contribuir para o enfrentamento da mesma.

Nessa perspectiva, torna-se primordial a capacitação dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas que atentem para as especificidades dos sujeitos que buscam retomar suas trajetórias escolares, com o intuito de minimizar os obstáculos encontrados por eles em busca de sua formação (NASCIMENTO E SANTOS, 2018).

Assim, compreender os significados, os obstáculos e as motivações que interferem nas trajetórias escolares das mulheres estudantes que compõem as classes de EJA, nos permitem repensar as especificidades desses sujeitos nos cotidianos escolares e nas práticas educativas.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ANGRA DOS REIS: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer uma aproximação com o contexto de pesquisa. Ao longo das seções, o município de Angra dos Reis será apresentado a partir de seus aspectos culturais, históricos, socioeconômicos, geográficos e populacionais. Posteriormente, buscaremos um aprofundamento acerca política educacional da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertada pela rede municipal.

Ainda ao longo do capítulo, traremos um debate sobre os sujeitos que compõem a EJA no município a partir do enfoque de gênero como norte para a análise de suas condições de escolarização. Para esse debate, utilizaremos dados da pesquisa denominada “Perfil EJA 2018”, que encontra-se disponíveis na base de dados da Secretaria de Educação de Angra dos Reis.

3.1 O Município De Angra Dos Reis

O município de Angra dos Reis encontra-se localizado no litoral Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e compõe junto com outros municípios, a região denominada Costa Verde. A cidade, composta pela Baía da Ilha Grande, montanhas de Mata Atlântica, praias, ilhas e sertões, constitui importante ponto turístico do Estado do Rio de Janeiro, fazendo limite territorial com os municípios de Paraty, Rio Claro, Bananal e Mangaratiba.



Mapa 4 - Mapa do município de Angra dos Reis

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com dados do IBGE Cidades (2019), Angra dos Reis possui extensão territorial correspondente a 813,210 Km², e população estimada para 2019 em 203.785 habitantes, com densidade demográfica do município contabilizada em 205,45 hab/Km². O último Censo realizado pelo IBGE (2010), contabilizava uma população de 169.511 habitantes, sendo composta por 51,24% de brancos, 7,73% de pretos e 39,36% de pardos, ou seja, 47,09% de população negra.

Em relação a dados econômicos, 18,2% da população possui ocupação. O salário mensal dos trabalhadores formais é de 3,5 salários mínimos, ocupando assim a 5^a posição no ranking dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2018). Em relação ao rendimento mensal, 34,9% da população do município possui renda per capita de até meio salário mínimo (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos é de 96,4%, ocupando a 79^a posição entre os municípios do Estado, o que revela ainda uma lacuna rumo à universalização da educação na idade escolar considerada obrigatória. Ainda de acordo com o IBGE (2010), Angra dos Reis possuía 39.384 pessoas com mais de 25 anos sem instrução ou fundamental incompleto.

Composta por uma cultura bastante diversa, na cidade encontram-se povos indígenas da

etnia Guarani Mbya, remanescentes quilombolas que vivem ainda hoje a luta pelo reconhecimento de sua identidade e de seu território, povos ciganos e caiçaras.

A história do município é marcada pela ocupação territorial desde o início do processo de colonização do país, com a chegada dos portugueses no dia 06 de janeiro de 1502, território ocupado até então pelos povos indígenas Tamoios. Possuindo memória de colonização, diáspora e escravização, a cidade também possui patrimônio materiais como casarões, fortes, ruínas e imateriais transmitidos pela tradição oral como Jongo, folias e procissões (TEIXEIRA, 2019).

O desenvolvimento urbano da cidade inicia-se a partir do século XIX, quando se torna um importante porto para o tráfico de escravizados africanos e escoamento do Café do Vale do Paraíba (ANGRA DOS REIS, 2015).

Foi ainda no século XX que quatro grandes empreendimentos contribuíram para o desenvolvimento econômico e crescimento populacional no município, sendo eles: a instalação do Estaleiro Verolme (1969), a construção da Rodovia Rio-Santos BR101 que liga São Paulo ao Rio de Janeiro (1972-1974), a construção das Usinas Nucleares (1972-1982) e o Terminal Marítimo da Petrobrás (1977). Nesse contexto, inicia-se um processo de transformação geográfica, social, ambiental e econômica (TEIXEIRA, 2019).

Tais construções e empreendimentos impulsionaram um processo de migração para a região de famílias que buscavam oportunidades de empregos. Inicia-se um processo de crescimento populacional desordenado, marcado por problemáticas territoriais e desigualdades sociais. De um lado, verificava-se a construção de hotéis, marinas e condomínios de luxo e por outro lado, trabalhadores, comunidades quilombolas e caiçaras, em um movimento de luta e resistência pelo direito à moradia e à posse de terra (ANGRA DOS REIS, 2015).

Até os dias atuais, esse cenário de desigualdade representa uma forte dualidade entre classes sociais na cidade: de um lado, a presença de bairros e morros marcados pela pobreza e pela presença da violência urbana⁵³ e de outro lado, a presença de mansões, ilhas particulares e condomínios de alto padrão com marinas repletas de lanchas luxuosas.

⁵³ Em 2018, o município chegou a ocupar o 10º lugar em números de homicídios no ranking do Estado do Rio de Janeiro, levando o governo municipal a decretar estado de emergência, o que gerou intervenções do governo estadual e federal a fim de controlar a violência relacionada ao tráfico de drogas.

3.2 A Política Educacional De EJA Em Angra Dos Reis

O sistema educacional do município de Angra dos Reis, instituído oficialmente através da Lei nº 3.905 de 25 de novembro de 2019⁵⁴, compreende as instituições de ensino presentes no território do município, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

A rede municipal de ensino contava em 2019 com 75 Unidades de Ensino público, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dentre elas, 18 Unidades atendiam Educação do Campo (6 localizadas no continente e 12 nas ilhas) e 57 Unidades em áreas consideradas urbanas. Além disso, essas Unidades de Ensino ofertam outras modalidades, como Educação Especial (4 Unidades ofertavam exclusivamente essa modalidade), Educação Quilombola (1 Unidade Escolar) e Educação de Jovens e Adultos (8 Unidades escolares). No total, a rede atendia 21.262 alunos matriculados, sendo 1.326 estudantes de EJA, o que representa 6,2% do total de estudantes da rede (TEIXEIRA, 2019).

De acordo com o Caderno de Estatística Educacional (ANGRA DOS REIS, 2008), a rede municipal subdivide-se em 5 Polos Educacionais, que compõe o conjunto de Unidades Escolares próximas geograficamente, como podemos observar no mapa a seguir:

⁵⁴ De acordo com Teixeira (2019, p.108) “Até bem pouco tempo, não foi cogitado a publicação de lei específica de criação do Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Representantes das instituições que fazem do Sistema acreditavam que a criação do Conselho Municipal de Educação, instituído por Lei Municipal em 1997, era o suficiente para consolidação do Sistema. Em 2018, representantes do CNE e SME indicaram a necessidade de regulamentação através de legislação específica. Assim, só em 2019 o Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis foi criado oficialmente.”



Mapa 5 - Mapa da subdivisão territorial de Angra dos Reis por Polos Educacionais

Fonte: Angra dos Reis, 2008

O Polo I, compreende as Unidades Escolares localizadas nos bairros Japuíba, Belém e Gamboa, o Polo II corresponde às Unidades escolares localizadas na região central do município como Centro, Bonfim, Balneário, Parque das Palmeiras, Sapinhatuba I, Sapinhatuba II e Sapinhatuba III. No Polo III, encontram-se as Unidades Escolares localizadas nos bairros que vão do Camorim até Garatucaia, o Polo IV compreende as Unidades localizadas nos bairros do Pontal, Bracuhy, Frade até o Parque Mambucaba e o Polo V corresponde às Unidades localizadas nas diferentes praias da Ilha Grande e da Ilha da Gipoia.

Essa caracterização da organização educacional do município em Polos Educacionais terá grande relevância para a compreensão do cenário atual de oferta de EJA e para a escolha do campo de pesquisa, conforme veremos mais a diante. Traçaremos uma breve trajetória de oferta educacional para jovens, adultos e idosos que se inicia no município na década de 90 e segue até os tempos atuais.

O atendimento educacional a jovens, adultos e idosos na rede pública de Angra tem seu início oficial no ano de 1990, através da implementação na rede do chamado “Regular Noturno”. Regulamentado pelo Decreto nº1.570 de 8 de agosto de 1989, esse ensino compreendia o Ensino Fundamental com oito séries de duração e possuía currículo, legislação e temporalidades atrelados ao Ensino Fundamental Regular, definidos pelo sistema municipal.

No ano de 1991, a Secretaria Municipal de Educação implementa o projeto MOVA Angra, tendo aulas iniciadas em outubro deste ano em 21 localidades do município. Com base nas experiências de alfabetização de adultos do MOVA-SP, tinha como base teórico-prática a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (SERRA, 2003).

Em 2007, através da Deliberação CME nº 02/2007, passa a ser implementada na rede municipal uma nova forma de atendimento educacional a esse público, com a nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos, estruturada para ter 4 anos de duração no Ensino Fundamental (dois anos referentes à primeira etapa, que correspondiam às séries iniciais e dois anos que correspondiam às séries finais) e regulamentada pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996.

Teixeira (2019) destaca que de 2007 a 2009 essas duas modalidades, EJA e Regular Noturno, coexistiram juntas. A autora aponta ainda em sua pesquisa, que em 2009, após um processo de discussão entre professores, alunos e gestores sobre a realidade da rede e sobre a legislação pertinente, definiu-se que a Rede Municipal passaria a funcionar sobre as normatizações relacionadas à EJA. Portanto, neste período, extingue-se o Regular Noturno e a etapa relacionada à alfabetização passa a ser anual.

A partir de 2010, a Rede Municipal passou a ofertar a educação a jovens, adultos e idosos exclusivamente através da modalidade EJA, com cinco anos para conclusão do Ensino Fundamental, divididos em duas etapas⁵⁵. A Etapa I correspondia aos anos iniciais, sendo a 1ª e a 2ª fase com temporalidade anual cada uma, e a 3ª e 4ª fases com duração semestral. A Etapa II, que correspondia aos anos finais do Ensino Fundamental, era composta por quatro fases semestrais (TEIXEIRA, 2019).

No ano de 2017, a Educação de Jovens e Adultos passa por uma nova reestruturação com modificações na sua oferta, na carga horária diária e na organização da matriz Curricular. A partir da publicação da Resolução SEC nº 003/2017 (PMAR, 2017), a EJA no município passa a funcionar diante das seguintes alterações: 1) São instituídos Polos Pedagógicos Regionais (PPR) a partir de demandas territoriais específicas de EJA em cada Polo; 2) Admite-se oficialmente a oferta de EJA no período diurno em qualquer Unidade Escolar da rede; 3) A

⁵⁵ Teixeira (2019) aponta ainda que nesse período, duas escolas assumiram projetos próprios com temporalidade diferenciada, com respaldo da Secretaria Municipal de Educação: A E.M. Cleusa Fortes de Pinho Jordão e a E.M. de educação de Surdos. Ambas tinham o tempo de conclusão de oito anos, ou seja, cada fase era tinha duração anual.

Etapa II passa a ter cinco fases semestrais (até então eram quatro fases), e os tempos diários de aula passam de 6 tempos de 50 minutos para 4 tempos de 50 minutos. A entrada dos alunos antes prevista para às 18h passa a ser às 18h e 40 min; 4) O tempo de conclusão do Ensino Fundamental passa de quatro anos para cinco anos, devido a criação da fase V na segunda etapa. Assim, a matriz curricular de oferta de EJA passa a vigorar com a seguinte formatação na segunda etapa que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental:

Tabela 1 - Grade curricular EJA/ Anos finais

Área do Conhecimento	Disciplina	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Fase V
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4
	Inglês	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2
Matemática	Matemática	4	4	4	4	4
Tempo aula semanal:		20	20	20	20	20
Carga horária semanal:		16	16	16	16	16
Carga horária semestral:		320	320	320	320	320
CH Total: 1600 h						

Fonte: PMAR (2018)

Os Polos Pedagógicos Regionais são unidades escolares que representam a oferta de Educação de Jovens e Adultos em cada Polo Educacional. Foram instituídos através desta Resolução como Polos Pedagógicos Regionais cinco escolas. Duas escolas mantiveram a oferta de EJA neste ano mesmo não sendo consideradas Polos Pedagógicos Regionais, totalizando 7 escolas ofertando a modalidade na rede municipal após a Resolução SEC nº 003/2017 (PMAR, 2017).

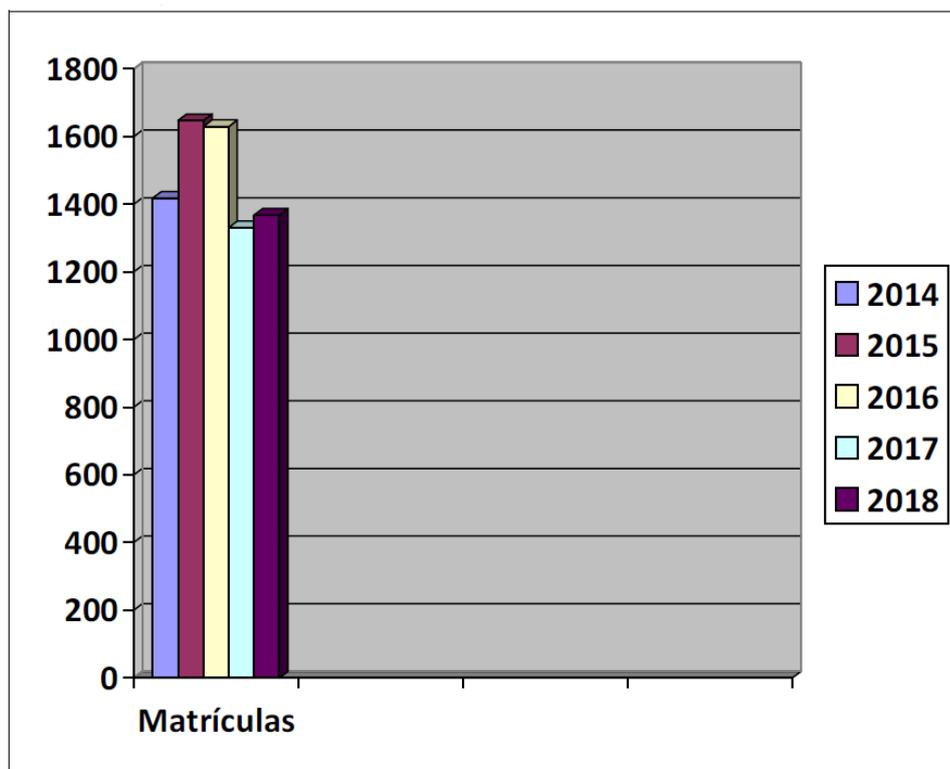
A instituição desses Polos Regionais, significou na prática o fechamento de escolas que ofertavam EJA. Em 2015, 14 Unidades Escolares no município ofertavam essa modalidade, sendo elas: E. M. Antônio Joaquim de Oliveira, E. M. Brigadeiro Nóbrega, E. M. Coronel João Pedro de Almeida, E. M. Cleusa Fortes de Pinho Jordão, E. M. Tereza Pinheiro de Almeida, E. M. Tania Rita de Oliveira Teixeira, E. M. Dr. Orlando Gonçalves, E. M. Frei Bernardo, E. M. João Carolino Remédios, E. M. Nova Perequê, E. M. Pedro Soares, E. M. Prof. José Luiz Ribeiro Reseck, E. M. Prof. Antônio José Novaes Jordão e E. M. Raul Pompéia.

Em 2020, a E.M. Tânia Rita de Oliveira Teixeira deixa de ofertar a Educação de Jovens e Adultos e cerca de 150 estudantes matriculados não iniciam o ano letivo no período previsto pelo calendário escolar, aguardando um posicionamento da Secretaria de Educação quanto a sua situação. A justificativa dada pela Secretaria Municipal de Educação para o fechamento desta escola no turno da noite, era que devido a violência local intensa no bairro onde a escola fica localizada (Belém), o índice de evasão era muito alto e a violência dificultava, inclusive, a substituição de professores que entravam de licença. Alguns dos alunos que estavam matriculados nesta Unidade Escolar no ano anterior, passam a ser atendidos na E.M. Cleusa Fortes de Pinho Jordão, mas esses excedentes não conseguem vaga, passando o mês de fevereiro e início de março sem aula, aguardando uma solução do poder público.

Na semana anterior ao decreto de isolamento social⁵⁶, esses alunos foram informados que seriam atendidos em uma outra escola próxima (E.M. Manoel Ramos) durante o primeiro semestre e a partir do segundo semestre eles seriam atendidos pela E. M. Cleusa Fortes de Pinho Jordão. Nesse cenário, iniciamos o ano de 2020 com a oferta de EJA em apenas sete escolas do município, e um número significativo de estudantes temporariamente sem uma definição de sua vida escolar. O gráfico abaixo, apresenta essa queda de matrículas articulada com o movimento de fechamento de escolas municipais que ofertavam EJA a partir do decreto de 2017:

Gráfico 4 - Número de matrículas na EJA na Rede Municipal (2014- 2018)

⁵⁶ Decreto 11.593, que trata da aplicação da Lei Federal nº 13.979/2020, contendo medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente da Covid-19, o novo coronavírus, incluindo a suspensão das aulas presenciais no município.



Fonte: Deed/ Inep/ MEC (2019)

Diante do exposto, verificamos um decréscimo gradual no número de escolas que atendem a modalidade EJA no município e conseqüentemente uma redução também no número de estudantes matriculados na EJA, principalmente a partir do ano de 2017. Até 2015, havia 14 escolas atendendo a modalidade pela rede municipal. Em 2019, 7 escolas faziam esse atendimento e no início de 2020 somente 5 escolas ofertam vaga a jovens, adultos e idosos no Ensino Fundamental, sendo elas: E. M. Cleusa Fortes de Pinho Jordão, E. M. Cacique Cunhãbebe (funcionando no prédio de uma escola estadual próxima à Unidade Escolar), E. M. Nova Perequê, E.M. Cornélis Verolme e E. M. Benedito dos Santos Barbosa.

Em relação ao Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis (2015 - 2025), quatro metas do documento são dedicadas à EJA. Porém, esse decréscimo gradual na oferta de EJA dentro das comunidades do território municipal representa uma contradição em relação a tais metas, especialmente a meta 8, e a estratégia 8.3 que prevê:

Elevar a escolaridade média da população maior de 15 anos de idade, de modo a alcançar um patamar mínimo de 10 anos de estudo até o quinto ano de vigência desta lei e 12 anos de estudo até o último ano de vigência desta lei, para as populações do campo e/ou comunidades de menor escolaridade, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros e indígenas, com vistas à redução das desigualdades educacionais.

Estratégias:

(...)

8.3 oferecer ensino fundamental e médio gratuito, com estrutura e currículos adequados para jovens, adultos, idosos, populações itinerante e do campo, caiçaras, indígenas e quilombolas, **preferencialmente nas próprias comunidades, garantindo condições de acesso, permanência e conclusão**, com infraestrutura adequada de funcionamento, promovendo formação continuada específica para professores que trabalham com a EJA (PMAR, 2015). *Grifos da autora.*

Como podemos verificar, há um descompasso entre as demandas territoriais de escolarização do município, como discutido no tópico anterior com a oferta do poder público municipal, principal responsável pela oferta de Ensino Fundamental na EJA. O que se vê, são estratégias de fechamento de Unidades Escolares e não a oferta de vagas preferencialmente nas diversas comunidades que compõe cada Polo Educacional. Assim, além oferta insuficiente de vagas, verificamos também mais um obstáculo à escolarização dessa população, que é a distância e deslocamento de suas residências até as poucas Unidades Escolares que ainda atendem a modalidade.

3.3 Sujeitos Da EJA No Município De Angra Dos Reis: Um Olhar Sobre As Questões De Gênero

Ao falarmos dos sujeitos da EJA, torna-se necessário abandonar algumas tendências homogeneizadoras, ainda presentes no campo teórico, que se propõem a discutir acerca desse grupo. Precisamos levar em conta as diversas identidades que atravessam esses sujeitos e constituem sua diversidade, abarcando, por exemplo, aspectos relacionados às identidades étnico-raciais, de classe social, orientação sexual e gênero. Tais identidades são fatores decisivos se pensarmos na posição social em que esses sujeitos ocupam na sociedade e nos papéis desempenhados por diferentes instituições sociais frente às identidades desses sujeitos.

A escola se apresenta enquanto instituição generificada, como as diversas outras instituições e práticas sociais que “são constituídas pelo gênero e são também constituintes do gênero” (LOURO, 1997, p. 25). Compreendendo que gênero, portanto, é um elemento formador

das identidades do sujeito da EJA, e que, numa sociedade generificada ele irá produzir assimetrias sociais, consideraremos que o jovem ou adulto que adentra a EJA possui uma identidade sexual e de gênero cujas implicações podem influenciar em todo o processo de escolarização (NOGUEIRA, 2002).

Partindo da perspectiva teórica já mencionada no primeiro capítulo, retomamos o conceito de gênero como a construção social do masculino e feminino (SAFFIOTI, 2004) e que gênero é compreendido não como a oposição ou sinônimo de “sexo”, mas como o que é “socialmente construído com base no que é biologicamente dado” (CARVALHO, 2012, p.3).

Nesta seção nos debruçaremos sobre a caracterização dos sujeitos jovens, adultos e idosos que adentram a Educação de Jovens e Adultos do município de Angra dos Reis. Problematizar algumas questões relacionadas a esses sujeitos generificados, nos permite compreender algumas das especificidades que precisam ser levadas em consideração ao pensarmos as práticas educativas e as políticas públicas e educacionais.

Utilizaremos para essa discussão resultado de uma pesquisa estatística denominada “Pesquisa Perfil EJA 2018”, realizada pelo poder público de Angra dos Reis, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do município, no primeiro semestre de 2018 e que contou com a participação de estudantes da modalidade EJA.

A referida pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, composto por questões abertas e fechadas, a todos os estudantes presentes nas sete escolas que atendiam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em toda rede municipal, no ano de 2018. Apesar de ter sido estendido a todas as escolas e seus respectivos estudantes, apenas 400 questionários respondidos foram validados para o fim da pesquisa pela equipe de coordenadores de EJA, por terem sido respondidos de forma completa e sem respostas nulas. Assim, o resultado desta pesquisa se constitui atualmente como uma importante ferramenta para descrever o perfil dos estudantes de EJA, possibilitando uma análise de caráter qualitativo a partir de dados referentes ao perfil dos estudantes e suas perspectivas.

Esse banco de dados se encontra disponível no sistema da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Angra dos Reis, o SECTONLINE. Através desse sistema, os servidores têm acesso a informações de caráter administrativo, pedagógico, documentação de estudantes, matrículas, indicadores da rede, dentre outros dados da rede educacional.

A pesquisa “Perfil EJA” é a continuidade de um trabalho que vem sendo realizado desde

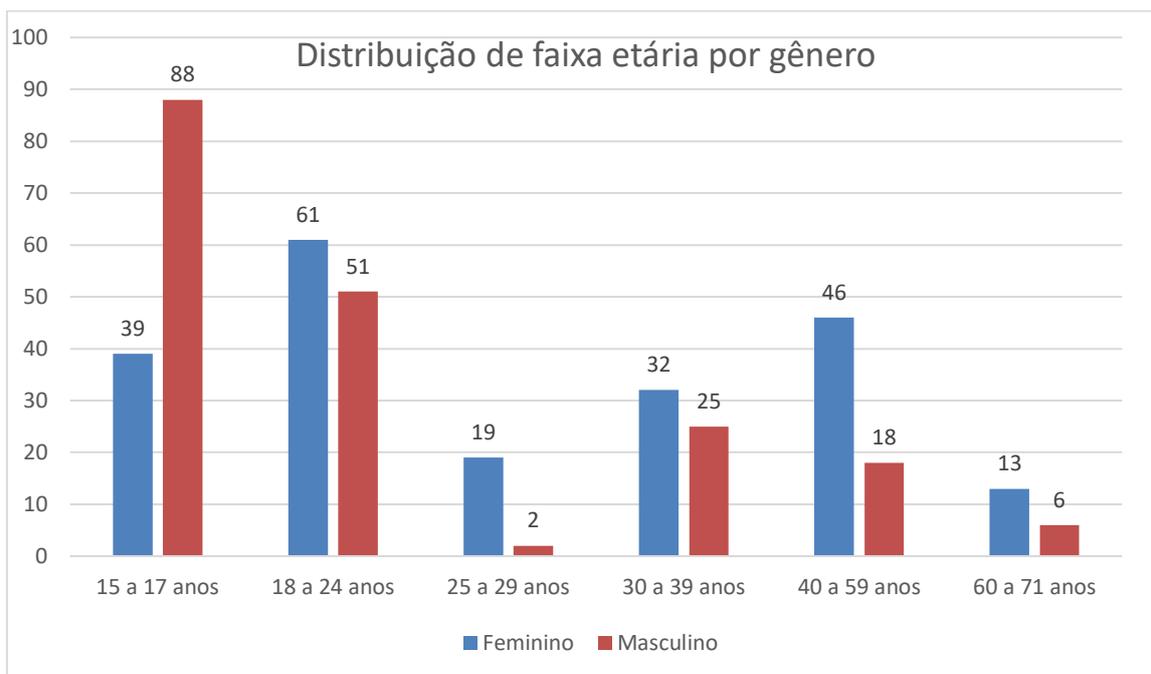
o ano de 2013, que possibilita gerar dados numéricos relacionados ao público atendido pela Educação de Jovens e Adultos e permite coletar importantes dados quantitativos e qualitativos relacionados às diversas variáveis como idade, cor/raça, dados sócio demográficos, renda familiar, estado civil assim outros dados de caráter subjetivo dos estudantes, como as motivações que os levaram a retomarem seus estudos, o que mais gostam na escola, perspectivas de futuro, situações de discriminação e preconceito vivenciadas, etc. Assim, analisando alguns dados a partir de um recorte da variável “sexo”⁵⁷, buscaremos suscitar algumas reflexões relacionadas à escolarização dos sujeitos da EJA, tomando como amostra os dados da pesquisa “Perfil EJA 2018”, já que são os dados mais recentes e que contemplam o maior número de participantes de toda trajetória da pesquisa.

Mencionaremos sexo e gênero como conceitos intercambiáveis, compreendendo gênero a partir da perspectiva do que é constituído com base nas diferenças sexuais (SCOTT, 1995) e utilizando o termo sexo quando diretamente ligado aos dados da pesquisa PERFIL EJA 2018, já que esta, utiliza apenas o fator sexo como categoria de classificação dos sujeitos.

O grupo de sujeitos que constituem a amostra desta pesquisa é formado por 210 estudantes do sexo feminino e 190 estudantes do sexo masculino, de faixas etárias bastante distintas, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Distribuição por gênero e faixa etária dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/ 2018

⁵⁷ A pesquisa realizada não coletou informações relacionadas a identidade de gênero e orientação sexual, limitando assim a análise ao fator “sexo”.

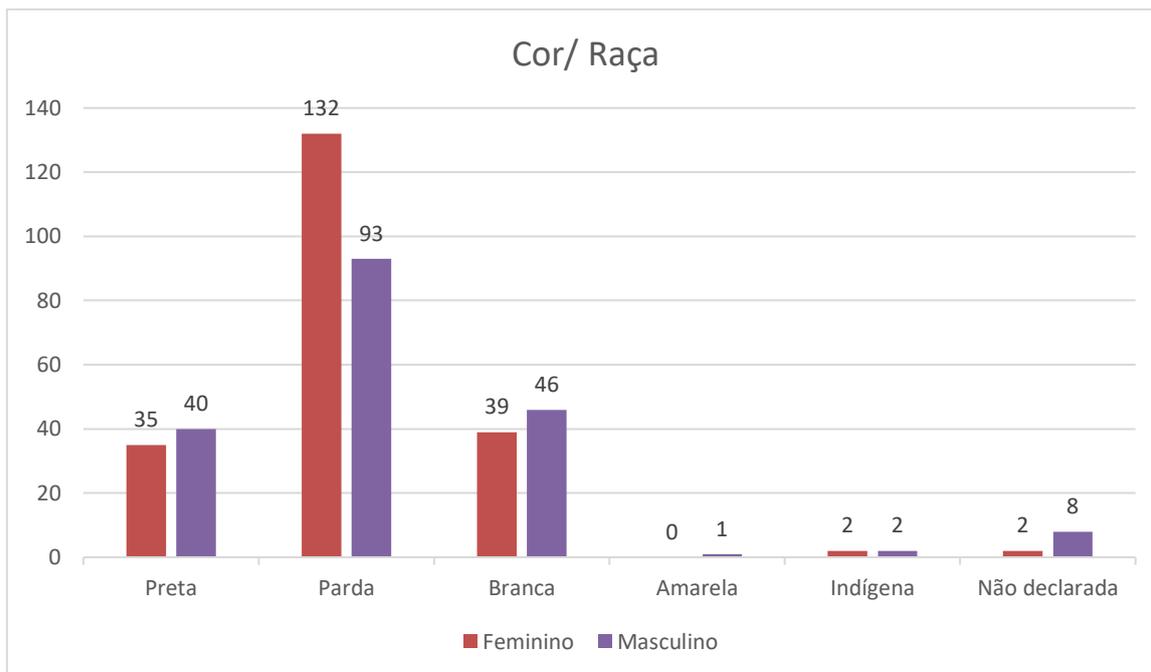


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Podemos verificar que o público feminino corresponde a 52,5% do total de estudantes da EJA (210 alunas, de um total de 400 que participaram da pesquisa). A predominância do público masculino ocorre na faixa etária mais jovem, entre 15 e 17 anos de idade. Já nas demais faixas de idade, há maior concentração de mulheres. É possível inferir que o processo de juvenilização da EJA perpassa por questões de gênero, levando-se em consideração a grande diferença entre meninos e meninas adolescentes que compõem o perfil dos sujeitos da EJA. Percebe-se que as adolescentes entre 15 e 17 anos constituem a única faixa de idade em que as mulheres não são maioria, permanecendo ainda inseridas no ensino regular.

Em relação ao perfil racial dos estudantes, podemos ver que a EJA é composta por maioria de estudantes negros, sendo 70% do público masculino (133 alunos) se identificando enquanto preto ou pardo e 79% das mulheres (167 alunas) se identificando como preta ou parda, conforme podemos ver em números absolutos no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Distribuição por gênero e cor/raça dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018

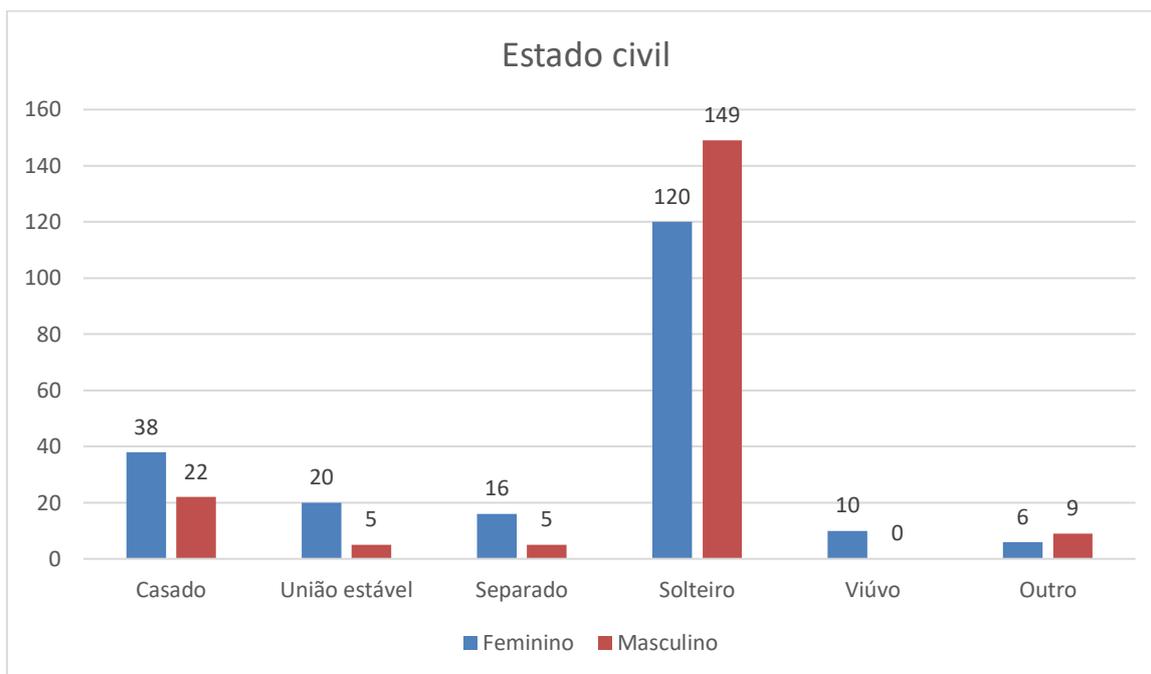


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Estudos como o de Teixeira (2019) problematizam a questão do enegrecimento dos estudantes jovens da EJA em Angra dos Reis, como sendo fruto de um cruel processo de migração de alunos que vivenciam maior incidência de rupturas nas trajetórias escolares no ensino regular. Essa migração, segundo a autora, corresponde ao resultado de um processo mais amplo de desigualdade racial que evidencia a desvantagem vivenciada por alunos negros em relação aos alunos brancos ao longo de seu processo de escolarização. Segundo Teixeira (2019, p. 167), “diferente das outras transições, a migração pra EJA, muitas vezes, significa ir para um lugar de menor valor simbólico diante das outras possibilidades de escolarização”.

Analisando os dados relacionados ao estado civil dos estudantes da EJA, verificamos a presença majoritária de estudantes solteiros, provavelmente, dado que reflete também o perfil juvenil que compõe a modalidade atualmente. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Distribuição por gênero e estado civil dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018

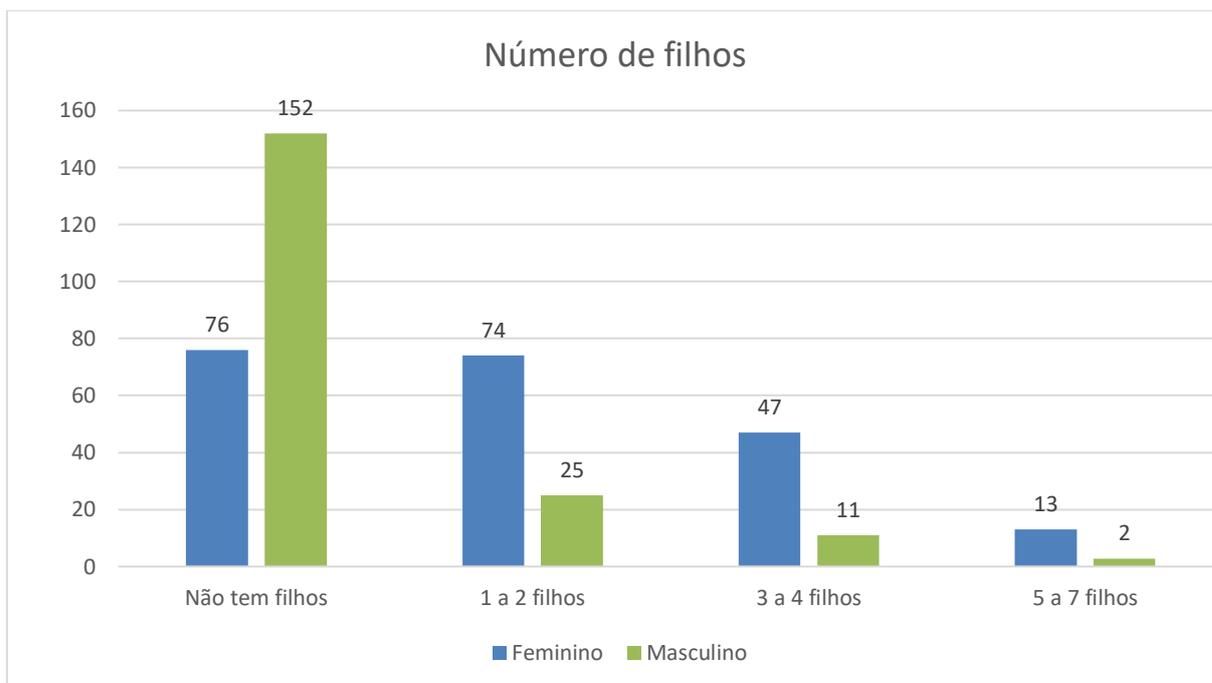


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Analisando os dados do gráfico 7, verificamos que 67% dos estudantes da EJA são solteiros (um total de 269 estudantes). Porém, ao analisarmos esses percentuais desagregando-os por gênero, percebemos que entre as estudantes do sexo feminino, apenas 57% se declaram solteiras (120 alunas), enquanto entre os homens esse número sobe consideravelmente para 78% (149 alunos). Entre casados, em união estável, separados e viúvos, as mulheres também constituem maioria, revelando que elas têm assumido mais responsabilidades em relação à vida adulta no que se refere à constituição familiar em comparação com os homens.

Verificamos também esse descompasso entre os gêneros em relação à responsabilidade com a vida familiar quando analisamos o percentual de estudantes da EJA que possuem filhos. Do total, 57% dos estudantes de ambos os sexos possuem filhos e podemos verificar no gráfico abaixo que esse percentual varia consideravelmente quando analisado por sexo:

Gráfico 8 - Distribuição por gênero e número de filhos dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/2018

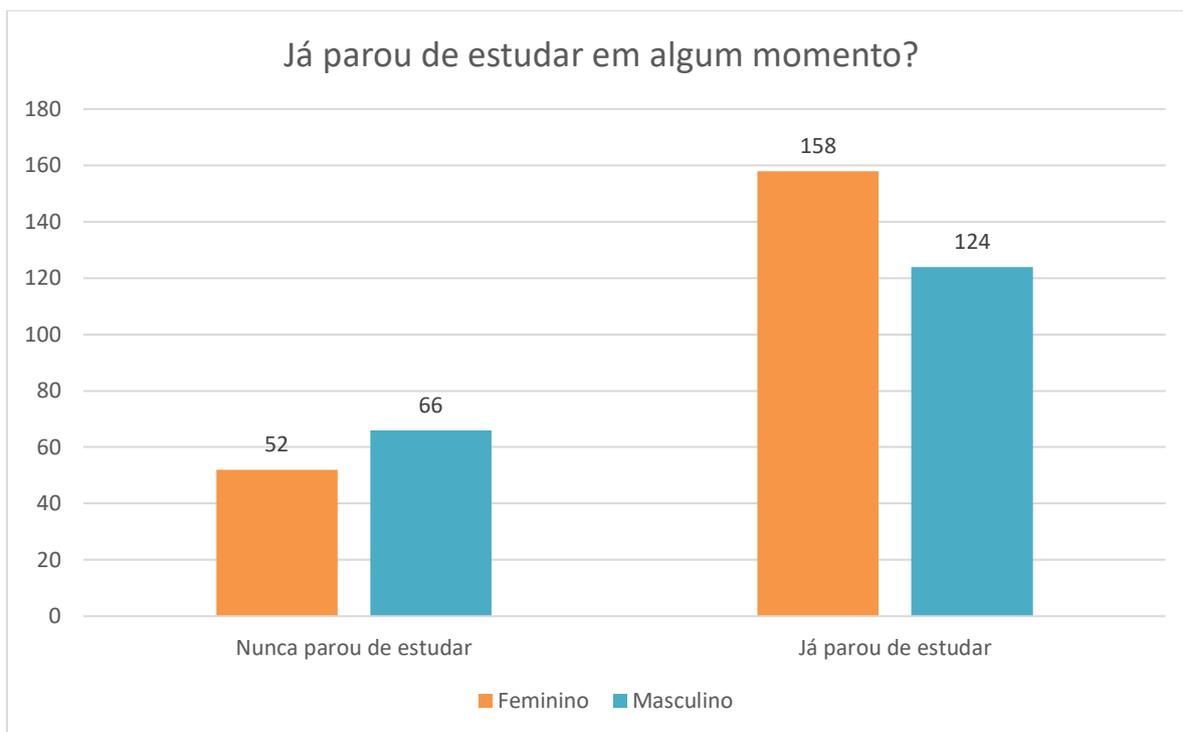


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Entre o público feminino, apenas 36% não tem filhos (76 alunas), enquanto entre os estudantes do sexo masculino esse número sobe para 80% (152 alunos). Entre os estudantes com família mais numerosa (que possuem entre três e sete filhos), apenas 6,8% dos estudantes do sexo masculino (13 alunos) vivenciam essa realidade, enquanto entre as mulheres esse percentual sobe para 28,5% do total de alunas (60 estudantes). Diante desses dados, podemos suscitar algumas questões referentes a relação de conciliação entre a maternidade e o processo de escolarização dessas mulheres, visto que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios Contínua de 2017- PNAD, para as jovens que possuem entre 18 e 29 anos, a gravidez, o cuidado com as crianças e os afazeres domésticos são um dos principais motivos de não estudar (IBGE, 2018, p.103).

A partir desse cenário, podemos considerar que os papéis sociais atribuídos ao gênero feminino de maior responsabilização em relação ao cuidado familiar e doméstico, contribuem incisivamente para a interrupção de seu processo de escolarização. Os dados a seguir nos permitirão compreender melhor essa realidade.

Gráfico 9 - Distribuição por gênero e interrupção dos estudos dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018

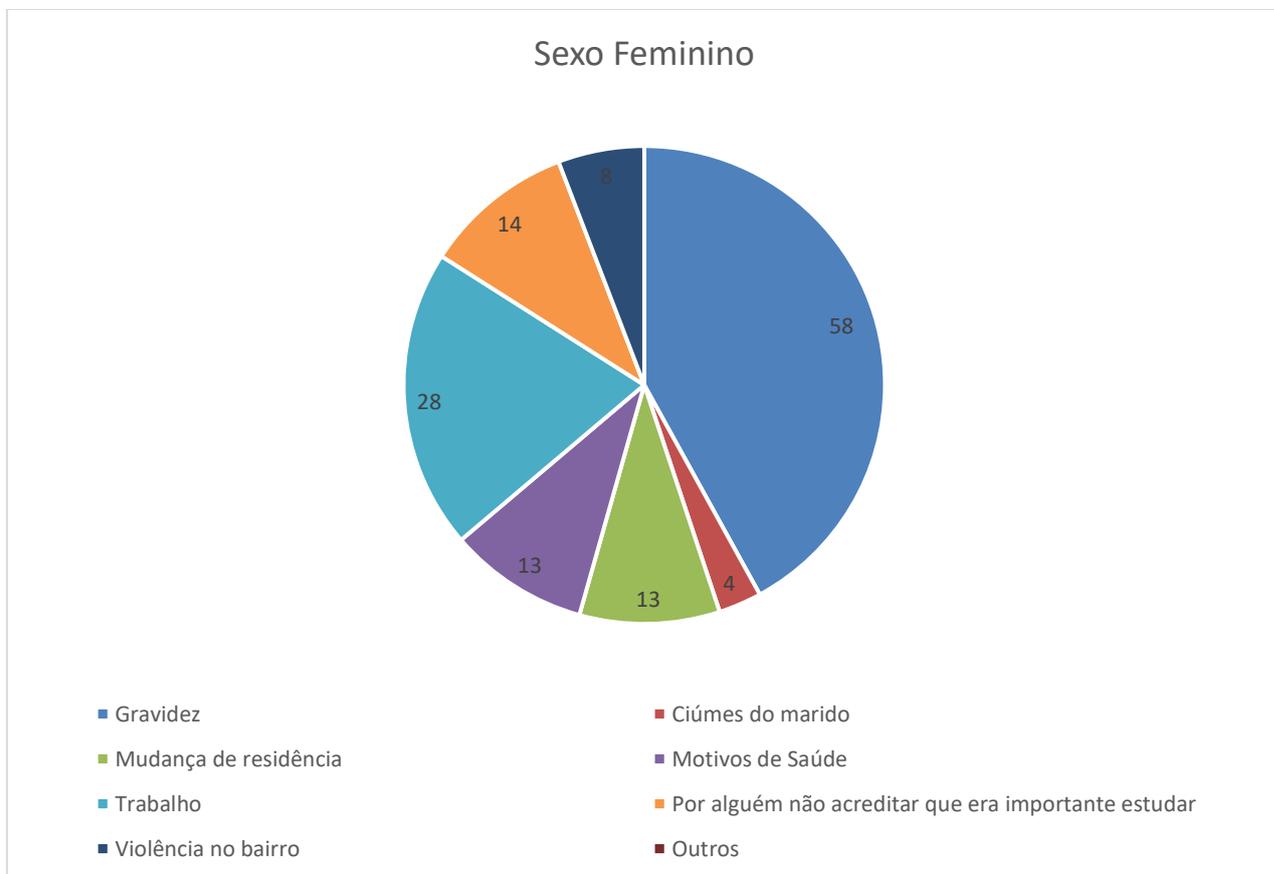


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Quando perguntados se em algum momento pararam de estudar, verificamos através das respostas que as trajetórias escolares das mulheres da EJA sofrem maior incidência de interrupções do que as trajetórias dos homens. Entre as estudantes do sexo feminino, 76% pararam de estudar em algum momento (158 alunas), enquanto entre os estudantes do sexo masculino, esse percentual é de 66% (124 alunos). Vale destacar dois pontos centrais que podemos inferir a partir disso: o primeiro se refere à maternidade como importante fator de abandono escolar. O segundo é que, alguns estudos como de Teixeira (2019) e Duarte (2015), apontam que grande parte dos jovens do sexo masculino matriculados na EJA do município, são “produzidos” pelo ensino regular, o que reflete a carência de políticas educacionais voltadas para esse grupo de jovens que, após trajetórias marcadas por reprovações, encontram na EJA essa possibilidade de “aceleração” do fluxo escolar.

Sobre as motivações que levam estudantes da EJA a interromperem seus estudos em algum momento, confirmamos a realidade já abordada nessa seção: a gravidez continua sendo a principal motivação de abandono de estudos na vida das alunas, enquanto para os alunos, o trabalho constitui como principal motivador da interrupção, como podemos observar nos gráficos abaixo com as motivações desagregadas por sexo:

Gráfico 10 - Motivos que levaram a interrupção dos estudos das estudantes do sexo feminino da EJA em Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Gráfico 11 - Motivos que levaram a interrupção os estudos das estudantes do sexo masculino da EJA de Angra dos Reis/2018



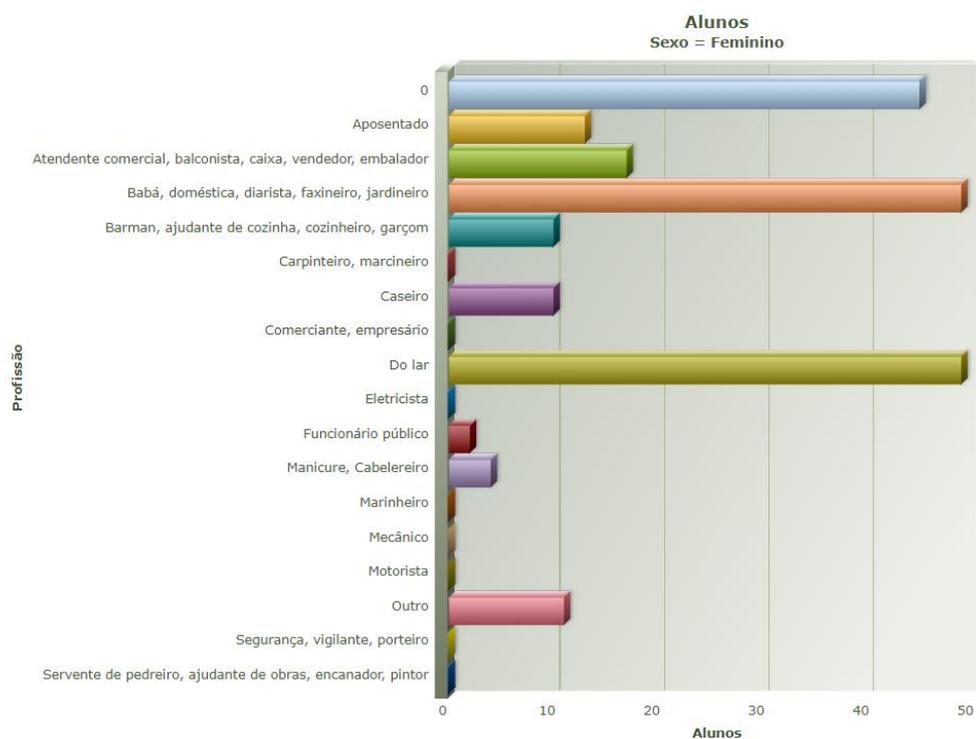
Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)
Elaboração da autora (2021)

Diante dessa questão, não foram apresentadas respostas entre 51 estudantes do sexo feminino e 81 entre os do sexo masculino. Do universo de alunos que responderam essa questão, podemos verificar que 2,5% das estudantes do sexo feminino (4 alunas) pararam de estudar em algum momento por motivos de “ciúmes do marido”, enquanto nenhum estudante do sexo masculino apresentou “ciúmes da esposa” como motivação para parar de estudar. Além disso, 8% das alunas (14 delas), pararam de estudar por alguém próximo não acreditar que era importante estudar, enquanto essa resposta foi apresentada apenas por 3% dos alunos (4 deles).

A gravidez aparece como motivo para interrupção dos estudos para 36% das estudantes (58 alunas), enquanto no universo masculino, não foram registradas respostas ligadas ao nascimento dos filhos como motivo para parar de estudar. O trabalho aparece como principal fator para que os homens interrompam os estudos, correspondendo a um percentual de 49% (54 alunos), enquanto entre as mulheres esse percentual é de 17% (28 alunas).

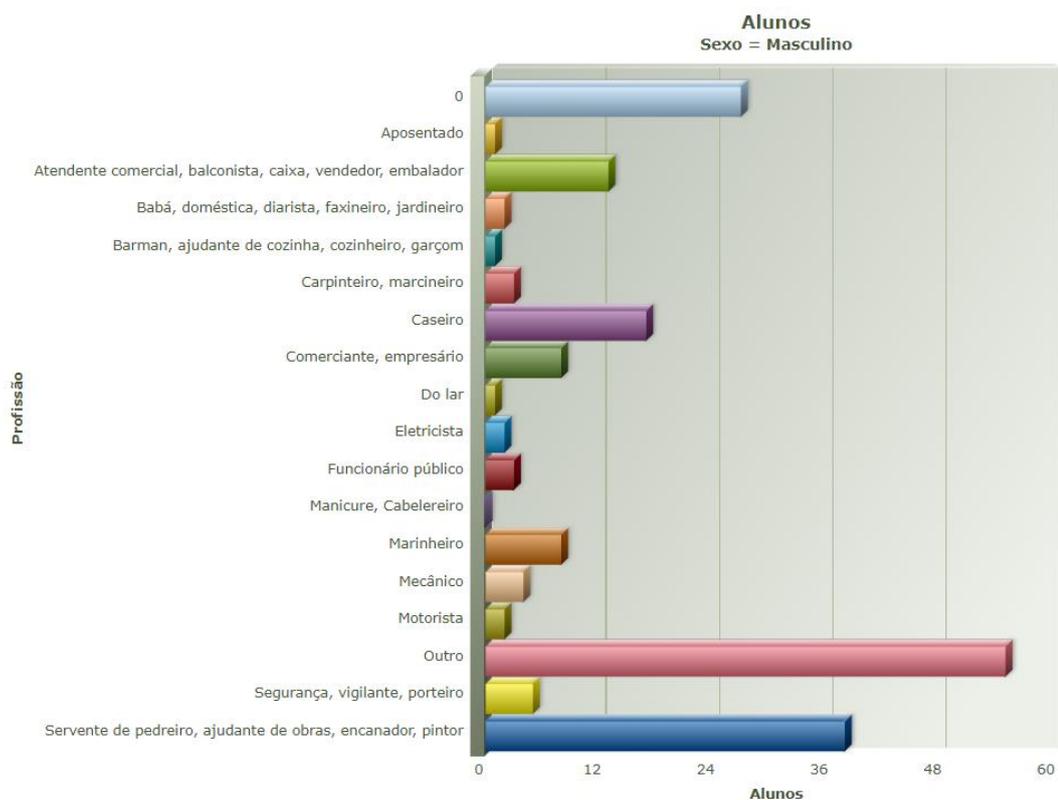
Em relação às ocupações dos estudantes, verificamos o seguinte panorama:

Gráfico 12 - Profissão das estudantes do sexo feminino da EJA de Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)

Gráfico 13 - Profissão dos estudantes de EJA do sexo masculino de Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018)

Entre as ocupações dos estudantes de EJA, em geral, prevalecem profissões informais e com baixa remuneração. Entre os homens, as profissões mais comuns estão relacionadas à área de construção civil (servente, pedreiro, pintor, entre outros). Tais ocupações, em sua maioria, são exercidas sem a devida regulamentação e sem as garantias legais conquistadas ao longo da década de 1940 pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

Entre as ocupações das mulheres, prevalecem aquelas ligadas estritamente ao ambiente doméstico ou ao universo feminino (babás, domésticas, manicure, etc), setor de serviços com baixa remuneração (caixa, atendente, embaladora), ocupações de cuidado com a própria casa (do lar), trabalho esse não remunerado e invisibilizado socialmente, além das aposentadas que aparece em número maior em relação aos homens.

Na pesquisa “Perfil EJA” também foi perguntado aos estudantes qual era seu maior sonho. As respostas foram bastante variadas e subjetivas, porém constatamos que, entre ambos os sexos, as respostas estavam relacionadas ao aprender ler e escrever e dar continuidade nos estudos através da faculdade ou cursos técnicos, visando a profissionalização e a melhoria das condições de vida.

Perguntadas se já sofreram discriminação por ser mulher, apenas 4% das estudantes (10 alunas) afirmaram ter sofrido, 3% (7 alunas) alegaram já ter sofrido e visto colegas sofrendo, 77% (167 alunas) disseram nunca ter sofrido discriminação por ser mulher e 6% (13 alunas) afirmaram que uma colega já sofreu. Dentre os homens, apenas 3% (7 alunos) disseram que já viram uma colega sofrendo esse tipo de discriminação. Essa ausência de percepção das discriminações de gênero provavelmente está ligada à naturalização que se constitui historicamente em nossa sociedade, apoiada em estereótipos reproduzidos do que é próprio do universo masculino ou feminino, de modo que essas opressões não sejam percebidas por grande parte da população.

Em geral, a análise desses dados nos traz o panorama dos sujeitos da EJA com enfoque no fator gênero, porém, uma investigação mais aprofundada nos possibilitaria verificar muitos outros dados relacionados às variáveis cruzadas como raça, faixa etária, orientação sexual, condições socioeconômicas entre outros dados relevantes, porém não abarcados no referido estudo, demandando assim, pesquisas posteriores a fim de complementar a construção do perfil EJA no município.

No entanto, através da observação dos dados apresentados a partir do recorte da variável sexo, foi possível verificar que as estudantes inseridas na EJA possuem desafios ligados às especificidades do gênero: possuem mais filhos, além de muitas delas estarem inseridas no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, ainda acumulam papéis ligados à responsabilidade com os cuidados domésticos e criação dos filhos. Além disso, apresentam de forma mais frequente a interrupção dos estudos, principalmente devido à gravidez. Suas ocupações ainda representam o quanto a nossa sociedade ainda delega à mulher os trabalhos restritos ao ambiente doméstico, enquanto os homens estão inseridos no mercado de trabalho remunerado ligados a espaços externos.

Assim, esses dados visibilizam a necessidade de articulação das diferenças de gênero nos estudos do campo da educação, com o intuito de possibilitar a compreensão das múltiplas identidades que se constituem no campo da EJA, das especificidades dos sujeitos que adentram a escola e de como as políticas educacionais e as práticas escolares devem ser repensadas a partir dessa “generificação” que perpassa todas as instituições e práticas de nossa sociedade.

CAPÍTULO IV

OS PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO: O ENCONTRO COM O CAMPO E COM AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, fundamentando-os teoricamente. Além disso, descreve as etapas e os percursos de pesquisa, os métodos e categorias utilizados na análise de dados, além de caracterizar o campo onde a pesquisa foi realizada e as interlocutoras que participaram respondendo os questionários ou que concederam as entrevistas.

4.1 Aspectos Da Abordagem Teórico Metodológica: Métodos Mistos

A presente investigação utiliza-se de métodos de coleta de dados numéricos e descritivos, denominados como Métodos Mistos (CRESWELL e CLARK, 2013). Algumas considerações justificam a escolha dessa abordagem, que envolvem duas metodologias de bases filosóficas bastante distintas. Em primeiro lugar, consideramos que antes de adentrar as subjetividades dos sujeitos de pesquisa, seria importante contextualizar a realidade vivenciada pelo grupo de sujeitos a partir de dados mais generalizados do grupo social em questão, considerando algumas variáveis. Outro ponto importante, é que a investigação realizadas através dos questionários que geraram dados numéricos se apresenta enquanto complemento às questões que serão aprofundadas através dos métodos de análise qualitativa.

A pesquisa de métodos mistos constitui um movimento metodológico contemporâneo, que busca integrar aspectos objetivos e subjetivos da realidade, bem como relacionar aspectos estruturais e processuais que permeiam o campo de estudo. Para Creswell e Clark (2007, p.5), a pesquisa de Métodos Mistos “se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos. Em combinação, proporciona um melhor entendimento do que cada uma das abordagens isoladamente”.

Enquanto os dados estatísticos buscam analisar um número maior de pessoas a partir de algumas variáveis, a análise qualitativa explora as perspectivas de alguns indivíduos em profundidade, combinando uma análise geral a uma análise mais detalhada de um problema de estudo (CRESWELL e CLARK, 2013). Ainda segundo os autores, essa abordagem colabora para a exploração estatística de questões a responder e para a verificação de ideias que virão a se desenvolver ao longo da pesquisa. Há que se observar a dimensão temporal da quantificação,

pois os números não existem por si só, mas estão associados ao contexto social e histórico que os gerou.

Na abordagem qualitativa, o significado é de vital importância para o investigador. Há a preocupação com as perspectivas dos sujeitos participantes, trazendo luz sobre a dinâmica interna das situações, destacando o ponto de vista do informador/ sujeito é um constructo de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Diante disso, consideramos que a abordagem qualitativa constitui o elemento central de investigação da referida pesquisa, pois os dados estatísticos são considerados como dados complementares do estudo.

Esse estudo teve como etapa preliminar uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, através da análise de dossiês e documentos estatísticos que apresentam um panorama a respeito da situação de exposição à violência de gênero vivenciada por mulheres no país e no estado do Rio de Janeiro. Foi realizada também uma pesquisa acerca de produções acadêmicas que permitiram a fundamentação do estudo de caráter teórico conceitual. A pesquisa bibliográfica fornece dados atuais e relevantes sobre o tema, constitui-se como uma fonte indispensável de informações e colabora para orientar as indagações (MARCONI e LAKATOS, 2019).

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo que contou com dois momentos distintos: em um momento inicial foram aplicados questionários compostos por quatro questões abertas, duas questões fechadas e um campo aberto destinado a relatos livres a 81 alunas que estavam presentes na escola nos dias de realização da pesquisa. Em um segundo momento, foi realizada a etapa de entrevistas semiestruturadas, que contou com a participação de quatro interlocutoras.

Bogdan e Biklen (1994), apontam que o trabalho de campo se refere a estar dentro do mundo do sujeito, não como alguém que está de passagem, que sabe tudo ou que quer ser como o sujeito. Nessa perspectiva, a postura do pesquisador deve ser como a de quem procura saber o que é ser como ele.

Através da pesquisa de campo, foram coletados dados quantitativos que possibilitaram construir um panorama estatístico a respeito da realidade vivenciada pelo grupo de sujeitos-alunas da educação de Jovens e Adultos, referente ao nível de exposição à violência de gênero, levando em conta alguns dados sobre seus perfis etário, étnico-raciais, categorias de violências que foram expostas e outros dados relativos a essas vivências, como suas percepções acerca da relevância que atribuem a esse debate na escola. Esses dados iniciais, foram coletados através

de questionários com questões abertas e fechadas, e colaboraram para contextualizar sobre alguns aspectos estruturais do fenômeno da violência na vida dessas estudantes.

Segundo Marconi e Lakatos (2019), os questionários constituem um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Dentre as vantagens dessa técnica, as autoras destacam a possibilidade de atingir um número maior de sujeitos simultaneamente e possibilita maior liberdade de respostas em razão do anonimato. Ainda de acordo com as autoras, “as perguntas abertas permitem ao informante responder livremente usando linguagem própria e emitir opiniões” (MARCONI e LAKATOS, 2019, p. 94).

Já a abordagem descritiva, utilizando o método de entrevistas semiestruturadas, buscou-se aprofundar, a partir das perspectivas dos sujeitos, dados referentes às suas trajetórias de vida escolar e pessoal, a relação da violência doméstica com seus percursos escolares e as expectativas futuras que construiriam ao retornar à escola.

A escolha das entrevistas semiestruturadas se deve ao fato de que esse modelo de entrevista permite obter dados comparáveis entre os diferentes sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994), possibilitando assim a construção de uma análise que, a partir do campo individual, possam ser elaborados de forma indutiva, a compreensão de fatos sociais

Alguns autores consideram a entrevista como instrumento por excelência da investigação social pois através dela, podemos compreender motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas (MARCONI e LAKATOS, 2019). De encontro a essa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) definem a entrevista como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas e que é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Bogdan e Biklen (1994) apontam, ainda, importantes caminhos pelos quais o investigador deve conduzir a entrevista, levando em conta alguns critérios, tais como: permitir que os sujeitos expressem livremente seus pontos de vistas, construir um ambiente de acolhimento de forma que estes se sintam à vontade e livre de julgamentos, evitar perguntas dicotômicas e realizar pequenas intervenções quando constatar a necessidade de clarificação de algum aspecto narrado.

Assim, diante da fundamentação teórico-metodológica que orientou a condução da

pesquisa, procedeu-se a realização da investigação que será mais detalhadamente descrita na seção dedicada ao percurso metodológico, conforme veremos mais a diante.

4.2 O Campo De Pesquisa: A Escola Marielle Franco⁵⁸

A Escola Municipal Marielle Franco, campo escolhido para a realização desta pesquisa, situa-se às margens da Rodovia Rio-Santos, em um bairro periférico localizado no município de Angra dos Reis. Inaugurada no ano de 1988, atende alunos moradores de bairros do entorno onde está localizada e constitui uma das maiores escolas da região.

Conforme apontado pelo Projeto Político Pedagógico da escola em questão, o bairro é ocupado principalmente por migrantes e filhos de migrantes oriundos de diversos Estados e municípios do país. Seus moradores são majoritariamente trabalhadores do comércio local, autônomos, trabalhadores da Usina Eletronuclear e do estaleiro Brasfels⁵⁹. A infraestrutura do bairro vem se ampliando gradativamente na última década, com a presença cada vez maior de comércios diversos, asfaltamento, água tratada, serviços de saúde, creches e escolas. É nesse bairro que estão localizados hospitais de referência no município.

Dentre os problemas mais presentes no bairro, destacam-se a falta de atividades culturais, esportivas e de lazer, presença marcante de violência motivada pelo tráfico de drogas, insuficiência de serviços de assistência social, saúde e moradia diante do crescimento populacional desordenado, ausência de escolas que ofertem Ensino Médio, ausência de projetos voltados para a juventude e desemprego.

O problema da violência local vinha se agravando ano após ano, influenciando constantemente o funcionamento das escolas da região. Era frequente a necessidade de fechar as escolas devido a tiroteios motivados por operações policiais e conflito entre facções rivais de bairros próximos. Esse problema foi amenizado desde a implantação de Unidades de Polícia

⁵⁸ Nome fictício atribuído à escola campo de pesquisa. A escolha desse nome representa uma homenagem à memória da vereadora, socióloga, ativista e feminista, assassinada em março de 2018. Marielle lutava em defesa de pautas feministas, direitos humanos e contra a violência policial praticadas em contexto de intervenção militar na cidade do Rio de Janeiro.

⁵⁹ A Eletronuclear é uma empresa de produção de energia termonuclear, localizada próximo à região de Mambucaba, que conta atualmente com três usinas em funcionamento. O estaleiro Brasfels é uma empresa multinacional na área de construção de reparos de navios e plataformas, localizada no bairro Jacuecanga. Ambas as empresas constituem enquanto importantes meios de absorção de mão de obra local.

Pacificadora (UPP) no começo de 2020 nos bairros próximos⁶⁰.

Em 2019, a escola atendia cerca de mil alunos, matriculados em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo assim distribuídos: 10 turmas atendidas no turno da manhã, 10 turmas a tarde e 13 turmas⁶¹ à noite, sendo no período noturno ofertada exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As turmas atendidas no diurno têm em média 30 alunos matriculados e à noite, devido aos índices altos de evasão e baixa frequências, as turmas são mais numerosas, variando entre 35 a 40 alunos matriculados, exceto nos primeiros anos da primeira etapa (1º ao 5º ano) em que os números são reduzidos devido à menor procura.

Em relação à infraestrutura da instituição, é possível perceber que por se tratar de um prédio antigo, conserva os modelos do padrão de estrutura escolar utilizado pela rede municipal na década de sua fundação. As salas de aula apresentam a necessidade de melhorias e possuem mobília e paredes marcadas por pichações e desenhos. A iluminação não é satisfatória, visto que as lâmpadas ficam no telhado colonial sem forro. A ventilação também é bastante incipiente, pois muitos ventiladores apresentam defeito e, devido à estrutura elétrica ser antiga, não suporta um projeto adequado de climatização, sendo a sala de informática o único ambiente com ar-condicionado na escola.

Na entrada da instituição ficam localizadas as dependências da secretaria, sala de direção e de pedagogos no segundo andar, a sala de professores. À esquerda do terreno, encontram-se três corredores distintos e separados por uma pequena faixa de gramado onde ficam quatro salas de aula em cada um desses corredores. À direita da entrada, ficam localizados os banheiros, refeitório, cantina e mais um corredor com sala de artes, biblioteca, sala de vídeo e informática e logo abaixo fica a quadra de esportes que não possui cobertura. A falta de cobertura na quadra dificulta a realização de eventos em dia de sol e chuva, bem como a utilização para as aulas de Educação Física. Por não ter escadas ou degraus no acesso às salas

⁶⁰ Conforme noticiado através do site da prefeitura de Angra dos Reis, dados do Instituto de Segurança Pública (ISP), apontam uma significativa queda nos índices de criminalidade no município no primeiro semestre de 2020. Nos seis primeiros meses do ano, houve 29 casos de homicídios dolosos, 27 vítimas a menos do que no mesmo período do ano passado. No índice de roubo de rua houve uma redução de 57,85%: 57 casos registrados no primeiro semestre deste ano contra 135 no mesmo período de 2019. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=60479&indexsigla=imp> Acesso em 23 de abril de 2021.

⁶¹ Dessas 13 turmas noturnas, 3 delas estão sendo atendidas no prédio de outra unidade escolar numa localidade próxima. Essa estratégia fora adotada pelo poder público em março de 2020 a fim de atender o excedente de alunos que demandavam por vaga e ficaram sem escola após o fechamento de uma Unidade Escolar que atendia a EJA no bairro em outro bairro próximo. Porém, na semana em que as aulas para essas três turmas iam ser iniciadas, foi publicado o decreto suspendendo-as em função da pandemia de Covid-19.

de aula e às demais dependências destinadas ao uso de estudantes, o acesso de alunos e funcionários com dificuldade de mobilidade ou com deficiências não encontra grandes obstáculos. Há um banheiro no último corredor adaptado para cadeirantes.

Ainda é possível perceber que, mesmo diante de carências de ordem de infraestrutura, existe um esforço dos funcionários em geral em manter uma aparência agradável da escola. Há murais com chamadas de eventos a serem realizados, jardins com flores presentes por toda parte da escola e uma hortinha vertical mantida pelo zelador da escola que também é aluno da EJA.

É no período da noite, em que se desenvolveu a pesquisa de campo, que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é ofertada, de caráter presencial e temporalidade semestral. Nesse turno, o corpo de funcionários é bastante reduzido, se comparado ao quantitativo presente no diurno. No período de realização da pesquisa, a escola contava à noite com uma auxiliar de direção responsável pela EJA, uma pedagoga, um agente administrativo, um inspetor escolar, três merendeiras e 30 professores regentes de turma. Eventualmente a diretora geral também trabalhava à noite, quando surgiam demandas como reuniões com alunos, responsáveis entre outras.

O clima observado entre funcionários e alunos da EJA é bastante cordial. A relação entre estudantes, professores e funcionários se apresenta em geral bastante amigável e respeitosa. Os conflitos mais comuns são de caráter intergeracional, quando alunos mais velhos questionam comportamentos dos jovens durante as aulas, alegando indisciplina. A direção busca sempre conversar nas salas sobre tais conflitos objetivando uma melhor forma de resolvê-los, estimulando a tolerância e o respeito.

Na EJA, são bastante comuns eventos que reúnam toda a escola no pátio ou em espaços ao ar livre, como gincanas, apresentações, sorteios, palestras, aula-passeio (corredor marítimo e corredor histórico) e mostras de cinema. É perceptível, também durante esses eventos, a menor interação e participação dos estudantes mais jovens da escola, pois uma parcela deles fica observando apenas de longe e se sentem intimidados quando convidados a interagir. Permanecem sentados próximos ao seu grupo ou perto do portão aguardando o horário em que ele será liberado para irem embora. Poucos são os jovens entre 15 e 17 anos que se envolvem ativamente nas atividades externas à sala de aula. Os mais participativos e envolvidos nessas atividades geralmente são das turmas de anos finais (8º e 9º anos), que são turmas mais entrosadas, pois estudam juntos há mais tempo.

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser oferecida nesta escola a partir de 2010 e

regulamentada através da Resolução SECT n° 002 de 19 de maio de 2010. Nesse ano, a Escola e uma outra ofertavam a EJA com a temporalidade de oito anos de duração (cada ano de escolaridade tinha duração de um ano) enquanto as demais escolas que ofertavam a modalidade tinham duração de cinco anos e meio para conclusão do Ensino Fundamental (sendo os dois primeiros anos anuais e os demais com temporalidade semestral).

A partir de 2017, regulamentada pela Resolução SEC n° 003/2017 (PMAR, 2017), a escola passou então a ofertar a EJA de caráter semestral dividida em etapas e fases. A primeira etapa corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), sendo essa dividida em quatro fases. Já a segunda etapa, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) divide-se em cinco fases. Cada fase e etapa passam a ser organizadas a partir da seguinte temporalidade:

Quadro 1 - Organização de fases/etapas e temporalidade

Primeira etapa (anos iniciais- 1° ao 5° ano)	Segunda etapa (anos finais- 6° ao 9° ano)
Fase I – anual	Fase I- semestral
Fase II – anual	Fase II- semestral
Fase III – semestral	Fase III- semestral
Fase IV – semestral	Fase IV- semestral
	Fase V- semestral

Fonte: PMAR (2017)
Elaboração da autora

As fases da primeira etapa, são ofertadas por docentes de anos iniciais, portanto a turma possui um professor regente que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, com duração de 4 horas diária cada aula. Já a segunda etapa é atendida por professores de diferentes disciplinas, com 40 minutos de aula cada um, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Inglês e Educação Física. A grade curricular prevê que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sejam ministradas em quatro tempos semanais de aula e as demais em dois tempos semanais.

O horário de funcionamento está organizado da seguinte maneira: a entrada acontece às 18h e 40 min, quando é servido um café da tarde. Às 20h e 10 min é o intervalo, período em que é servida a janta. Às 20h e 30 min os alunos retornam para a sala de aula e a saída oficial

ocorre às 22h, porém a maior parte dos estudantes precisa sair 30 minutos antes devido à carência de transporte público que atende em horários bastante limitados.

O público jovem constitui a maior parcela dos estudantes de segunda etapa, enquanto adultos e idosos compõem a maior parte da primeira etapa. Assim, encontramos na EJA trabalhadores e idosos que buscam alfabetizar-se para exercer de forma mais plena a sua cidadania e jovens e adultos que buscam dar continuidade aos estudos em função especialmente das demandas do mercado de trabalho. É comum vermos também mulheres que retornam à escola a fim de se instrumentalizarem para ajudar seus filhos nas tarefas escolares, bem como jovens que encontram na EJA a oportunidade em acelerar os seus estudos, diante de trajetórias marcadas por evasão e retenção.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontra-se em 2019 em processo de reestruturação e atualização, ainda vigorando o correspondente aos anos de 2014 a 2016. O PPP da escola se baseia em alguns princípios e valores os quais norteiam o trabalho pedagógico, sendo eles a democracia, diversidade religiosa, étnica, cultural e de gênero, equidade de direitos e acesso universal à escola. Considera a escola como espaço diverso propício à discussão acerca das injustiças, desigualdades, violências e discriminações presentes em toda sociedade e que permeia também o ambiente escolar. Assim, a escola se propõe a desenvolver atividades que possibilitem a discussão acerca do respeito e valorização das diferenças, tornando-se um espaço acolhedor e de convivência respeitosa, pautados nos princípios democráticos e no diálogo (E.M. X, 2014)⁶². O PPP da unidade escolar destaca algumas iniciativas e projetos desenvolvidos na EJA pelos docentes e demais funcionários a fim de atingir os objetivos da construção de uma escola pautada na luta contra a discriminação e desigualdade no respeito à diversidade.

Dentre estas ações, destacam-se projetos como “A escola é minha, eu cuido”, visando desenvolver a cultura de preservação e cuidado com a escola; “Semana da Mulher”, que reúne ações como palestras, rodas de conversa e exibição de curtas-metragens sobre temáticas relacionadas à desigualdade de gênero e violência contra a mulher, que ocorrem geralmente ao longo do mês de março; “Africanidades”, atividades interdisciplinares que envolvem a implementação da lei 10.639/2003, bem como a discussão acerca da desigualdade e da diversidade étnico-racial; “Gincana de Língua Portuguesa” e “Gincana de Matemática”,

⁶² Fragmento do PPP da escola, que não pode ser devidamente referenciado devido à não identificação da instituição. Ressalta-se, porém, que o documento é de conhecimento da pesquisadora e da orientadora da pesquisa.

atividades realizadas no pátio da escola visando estimular o aprendizado de maneira lúdica e integradora; “City Tour” pela cidade, realizado em parceria com os professores de História e Geografia; “Corredor Marítimo Cultural”, um passeio de barco por algumas ilhas de Angra dos Reis, oferecido pela coordenação de EJA da Secretaria de Educação a fim de oportunizar o desenvolvimento do sentimento de pertença e conhecimento sobre o próprio território por parte dos estudantes; reuniões com o Conselho de Escola, visando uma gestão escolar democrática entre outras ações mencionadas no documento.

No ano de 2019, o Conselho de Escola do campo de pesquisa é constituído por dois representantes de alunos, sendo um deles estudante da EJA. Além disso, dentre os dois professores representantes da categoria “docentes”, um deles também atua na referida modalidade. As reuniões ocorrem mais comumente no horário do diurno, mas contam com a participação engajada do estudante representante de alunos de EJA, que colabora com entusiasmo das atividades escolares, reuniões e ações em geral visando melhoria das condições da escola.

A direção e a pedagoga possuem um papel central na construção de vínculos entre o aluno da EJA e a escola. Além das atribuições ligadas à orientação pedagógica e supervisão escolar, destacam-se as funções de acompanhamento direto da vida escolar dos estudantes, que muitas vezes colabora para a construção de laços afetivos para com os alunos. Cabe à direção e pedagogos acompanhar a frequência dos estudantes, registrando as justificativas de suas faltas. Além disso, mediam diariamente situações de conflitos entre professores e alunos e entre os estudantes em geral.

Entre os anos de 2017 e 2018, tem ganhado centralidade nas práticas pedagógicas, especialmente na EJA, a discussão sobre dois eixos centrais, sendo as questões de gênero durante o primeiro semestre e as questões étnico-raciais ao longo do segundo semestre. Sobre o primeiro eixo, convém destacar que dentro desse debate sobre gênero, a questão da violência contra a mulher tem sido um importante campo de debate, tanto nas discussões entre docentes quanto nas atividades propostas aos alunos.

Em 2019 ocorreram rodas de conversas desenvolvidas pela escola, que envolviam momentos de discussão em grupos de homens e mulheres, com recortes de gênero e faixa etária, de gênero e identificação racial entre outros grupos. Tais recortes buscaram aproximar o debate com as especificidades dos grupos de estudantes, contando com profissionais que realizavam palestras, debates a partir de curtas-metragens, de imagens, além dos trabalhos realizados em

sala de aula pelos próprios docentes. Em algumas rodas de conversas com temáticas relacionadas à violência contra a mulher, foi possível observar através das narrativas trazidas pelas alunas, o quanto a violência doméstica assola grande parte dessas estudantes e de como essas violências podem afetar suas trajetórias escolares. Essa observação, contribuiu de forma significativa para o delineamento do objeto desta pesquisa, que será aprofundado mais a diante.

Em função da Resolução nº 04 de 03 de março de 2021, que alterou a oferta de atendimento pedagógico na rede, estabelecendo o máximo de dois pedagogos por unidade escolar, a escola campo de pesquisa deixa de contar com a pedagoga que atuava de forma exclusiva na EJA e que foi realocada em outra escola com carência. Anterior a essa decisão, a auxiliar de direção responsável pelo atendimento à EJA também foi exonerada do cargo, através da Portaria nº 435/2021 a partir da justificativa de carência de professores na rede. Assim, até maio de 2021, data em que essa pesquisa foi finalizada, a EJA da escola não possuía pedagogo nem auxiliar de direção que atuasse exclusivamente na modalidade. Assim, apenas a diretora geral e mais dois pedagogos realizam as funções técnico administrativas dos três turnos da escola.

4.3 As Interlocutoras Da Pesquisa: Quem São Essas Mulheres?

Essa seção destina-se a apresentação das interlocutoras da pesquisa, que contribuíram de maneira voluntária através do preenchimento dos questionários ou concedendo entrevistas.

4.3.1 As respondentes dos questionários

No total, havia 375 estudantes matriculados na EJA da Escola Municipal Marielle Franco no período de realização da pesquisa, sendo 190 estudantes do sexo feminino e 185 do sexo masculino. Os questionários foram entregues a 81 alunas que estavam presentes na escola nos dias de realização da pesquisa. Dentre os questionários entregues, 62 foram devolvidos, número que corresponde a 76% de retorno das respostas. Em relação ao perfil das estudantes, buscou-se conhecer a faixa etária e a cor/ raça autodeclarada das pesquisadas, como podemos verificar através dos dados abaixo:

Tabela 2 - Perfil etário das estudantes

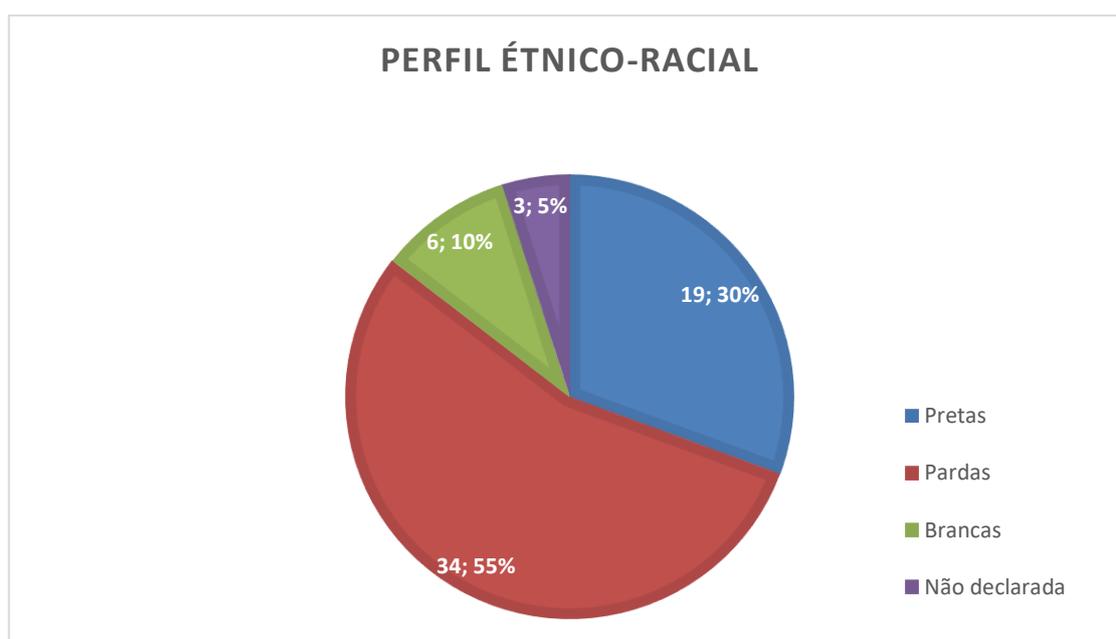
Faixa etária	15 a 20 anos	21 a 30 anos	31 a 50 anos	mais de 51 anos	TOTAL
Número de alunas	26	10	15	11	62

Elaboração da autora (2021)

Conforme o quadro, verificamos que o perfil das estudantes pesquisadas é constituído majoritariamente por jovens na faixa de idade entre 15 e 20 anos, que correspondem a 41,9% do universo pesquisado (26 alunas). Mulheres na faixa de idade entre 21 e 30 anos correspondem a 16,1% (10 alunas), entre 31 e 50 anos a 24,1% (15 alunas) e com mais de 51 anos correspondem a um percentual de 17,7% (11 alunas).

Em relação a autoidentificação de cor/raça, temos o seguinte perfil entre as pesquisadas:

Gráfico 14 - Perfil étnico-racial das estudantes pesquisadas



Elaboração da autora (2021)

O gráfico apresentado demonstra que o grupo pesquisado é composto em sua maioria por mulheres que se declararam como pardas ou pretas, 34 e 19 alunas respectivamente, o que

significa que cerca de 85% de estudantes negras⁶³ dentre as pesquisadas (53 alunas em números absolutos). Alunas brancas correspondem a 9,6% da amostra (6 alunas) e 5% não declararam cor (3 alunas). Se compararmos esses dados com os coletados em toda a EJA do município através da Pesquisa Perfil EJA 2018 discutidos no capítulo anterior, verificamos que o percentual de estudantes negras na escola pesquisa é superior ao da rede, correspondendo a 85% e 79%, respectivamente.

4.3.2 As quatro entrevistadas

Para melhor conhecimento das entrevistadas, apresentaremos uma síntese com as informações relativas ao perfil identitário e socioeconômico de cada uma delas, considerando que tais informações serão pertinentes para a análise e interpretação dos dados.

Natália tem 50 anos de idade, nascida em Pernambuco, autodeclarada branca, tem cinco filhas e é casada sem registro formal (amigada). Ela mora com o esposo, com duas de suas filhas e com seu netinho de três anos. Natália é dona de casa e não está inserida no mercado de trabalho formal. O responsável pela renda familiar da casa é apenas o esposo que ganha um salário mínimo. Natália está cursando a quarta fase da primeira etapa do Ensino Fundamental da EJA, que corresponde ao 5º ano do Ensino Regular.

Vera tem 59 anos, nascida no município de Belford Roxo, autodeclarada branca, tem quatro filhos, é divorciada (atualmente está namorando um colega de escola, mas não tornou a relação pública por questões ligadas à religião). Ela exerce a profissão de cabelereira e atende em sua própria residência. Vera mora atualmente com dois filhos (o caçula e o do meio) e a nora que está grávida. Ela é uma das responsáveis pela renda familiar, mas conta com a ajuda dos filhos que contribuem mensalmente com 300 reais e do inquilino que mora na *kitnet* ao lado que também contribui com o mesmo valor pois se alimenta na casa dela. Vera conta que os dois filhos que não moram com ela também ajudam quando necessário. Ela está cursando a quinta fase da segunda etapa do Ensino Fundamental na EJA, que corresponde ao 9º ano do Ensino Regular.

Lúcia tem 48 anos, nascida em Angra dos Reis, autodeclarada preta, tem três filhos

⁶³ Classificação segundo critérios do IBGE que considera que a população negra é composta pelos autodeclarados como pretos e pardos.

adultos, é casada e mora com o esposo, que atualmente é o único responsável pela renda familiar que fica em torno de 1 a 2 salários mínimos. Lúcia, além de estudante, exercia a profissão de auxiliar de zeladoria até bem pouco tempo, porém ficou desempregada no período da pandemia. Ela está concluindo seu curso de bombeiro civil e está cursando a quarta fase da segunda etapa do Ensino Fundamental na EJA, que corresponde ao primeiro semestre do 9º ano do Ensino Regular.

Ingrid tem 21 anos, é nascida e criada em Angra dos Reis, autodeclarada preta, não possui filhos, tem a profissão de atendente, mas atualmente só está estudando. Ela é solteira, mora com os pais e sua mãe é a responsável pela renda familiar. A estudante está cursando a quinta fase da segunda etapa do Ensino Fundamental da EJA que está sendo ofertado de forma remota a toda rede municipal de ensino devido à pandemia. Essa fase é equivalente ao 9º ano do Ensino Regular.

Com idades entre 21 e 59 anos, as quatro interlocutoras cujas trajetórias de vida são objetos de análise, são mulheres de classes populares que, apesar das condições de ordem de gênero, de raça e classe social impostas, buscam através da escolarização modificar a própria realidade e dos que as cercam. Compartilham as desvantagens históricas que transcendem gerações e são comuns a tantas outras mulheres e meninas que tiveram seu direito à educação cerceados em algum período da vida.

Natália e Vera não nasceram na cidade que residem enquanto Ingrid e Lúcia são nascidas e criadas em Angra dos Reis. Vivem em núcleos familiares de diferentes composições, incluindo filhos adultos, netos, nora ou como no caso de Ingrid, com os pais. A renda familiar dessas mulheres concentra valores que não ultrapassam dois salários mínimos, ainda que suas famílias sejam numerosas, como no caso de Natália e Vera.

Natália e Lúcia dependem economicamente do cônjuge, Ingrid dos pais e Vera conta com a ajuda dos filhos para manter as despesas da casa. Nenhuma delas está inserida no mercado de trabalho formal, vivenciando condições de desemprego ou informalidade, sem as garantias legais previstas na Consolidação das Leis Trabalhistas. Além disso, quando inseridas no mercado formal, mulheres de classes populares são destinadas mais comumente a setores de menor prestígio e rendimento salarial em comparação aos homens com mesmo nível de escolaridade. Segundo Melo e Bandeira (2005, p. 38) “há uma concentração da atividade feminina nos segmentos menos organizados da economia, com maior recorrência de contratos informais e menor presença sindical”.

Nas famílias de Vera e Ingrid são as mulheres as provedoras da renda familiar, o que retrata a realidade de quase metade das famílias do país. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o percentual de domicílios brasileiros comandados por mulheres saltou de 25%, em 1995, para 45% em 2018. Essa realidade decorre da maior participação feminina no mercado de trabalho. Vale destacar que isso não significa que essas mulheres que chefiam família não vivam em situação conjugal, pois 43% delas vivem em casal⁶⁴.

Ainda que não estejam inseridas no mercado de trabalho formal, comungam da realidade da maioria das mulheres brasileiras em relação às responsabilidades domésticas, como os cuidados com a casa e a criação dos filhos, trabalho invisibilizado socialmente e não remunerado. Natália, ao ser perguntada sobre sua ocupação, revela em sua fala a consciência dessa condição de subordinação e falta de reconhecimento: “Sou dona de casa. O triste é que eu trabalho mais que muita gente, mas no final do mês cadê o salário? (Risos)” (Natália, 50).

As quatro entrevistadas têm em comum as condições de desigualdades desencadeadas pelas posições que ocupam em relação à classe social e às condições de gênero, mas Ingrid e Lúcia vivenciam também as violências simbólicas e materiais fruto do racismo instituído socialmente cujas condições reverberam especialmente sobre as mulheres negras, localizadas nas últimas camadas da pirâmide social. Melo e Bandeira (2005) apontam que o processo de feminização da pobreza é racializado, ou seja, a precariedade das condições de vida e de trabalho é ainda mais gritante entre mulheres negras e minorias étnicas. Analisando pela ótica da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002), essas mulheres enfrentam as intempéries impostas pelo patriarcado, pelo racismo e pelo capitalismo, qualificando as violações das quais mulheres negras de classes populares são vítimas.

4.4 O Percorso Metodológico Da Pesquisa

⁶⁴ BARBOSA, Marina; PHELIPE, André. Quase metade dos lares brasileiros são chefiados por mulheres. Estado de Minas, Brasília, 16/02/2020. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia.1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml> Acesso em 28/02/2021

A pesquisa teve início no ano de 2019, mais precisamente no mês de março, quando busquei conversar com a direção da escola na posição de pesquisadora. Nessa ocasião, explicitiei à diretora do turno da noite a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, solicitando sua autorização e entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶⁵ para assinatura. A diretora foi bastante receptiva, concordando com a proposta e oferecendo o apoio que fosse necessário. A mesma pontuou que a pesquisa poderia contribuir com os debates acerca de violência de gênero já em andamento na escola. Desse modo, aproveitei algumas ocasiões de encontro para conversar com alguns professores a fim de situá-los sobre a realização da pesquisa. Esse passo foi bastante importante, pois alguns professores se colocaram à disposição e contribuíram inclusive na escolha de uma das alunas que seriam entrevistadas, como mencionarei mais a diante.

A primeira etapa da pesquisa com os estudantes foi a aplicação dos questionários, que ocorreu na segunda quinzena do mês de março de 2019. Nesse período, a escola se mobilizava para realização de atividades sobre a temática de violência contra a mulher. Na ocasião, estavam sendo realizadas na escola rodas de conversas e palestras com enfoque nessa temática, com grupos compostos de cerca de 20 alunas por dia. Esse movimento se repetiu por cerca de 6 dias, distribuídos entre duas semanas.

Ao final desses eventos, convidei as estudantes ali presentes a participarem da pesquisa, explicitando a natureza da mesma e seus objetivos. Posteriormente, entreguei o questionário junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando que seria recolhido próximo ao horário de saída. Os questionários foram entregues à população investigada, constituída por 81 alunas, as quais estavam presentes na escola nos dias da realização das atividades mencionadas. Não existia um campo de identificação nos questionários e foi informado que seria opcional, constituindo assim uma possível adesão à etapa seguinte de entrevistas.

Os critérios pré-estabelecidos para a participação nas entrevistas seriam, além da adesão manifestada pela identificação nos questionários, as que trouxessem relatos referentes a situações de violência doméstica vivenciados durante algum período em que estivessem estudando.

⁶⁵ Documento que explicita a natureza, os procedimentos e os objetivos da pesquisa, solicitando consentimento dos envolvidos.

As questões que compunham o questionário⁶⁶ visaram construir um panorama estatístico acerca da realidade das estudantes de EJA do campo de pesquisa, frente aos diferentes tipos de violência contra a mulher que tenham vivenciado em suas trajetórias de vida.

As primeiras questões objetivavam conhecer perfil etário e étnico-racial dos sujeitos. Posteriormente, foram levantadas questões relativas à exposição das alunas a algum tipo de violência contra a mulher, a relação de proximidade com o agressor, a existência ou não de denúncia formal e a importância dada ao debate do tema dentro do ambiente escolar⁶⁷. Tais questões eram abertas e foram categorizadas posteriormente pela pesquisadora. Por último, havia um campo destinado a relatos livres, caso alguma delas quisesse contar sua experiência. Esse campo permitiu identificar alunas cujas experiências pudessem contribuir com a pesquisa na etapa das entrevistas.

Após o recolhimento dos questionários, prossegui para etapa de sistematização dos dados, que exigiu uma leitura minuciosa para que as respostas abertas fossem categorizadas. Os dados coletados através do questionário ajudaram a contextualizar de forma breve a exposição das estudantes à violência de gênero. Ao todo, 25 alunas fizeram relatos da própria vivência, sendo que apenas três quiseram se identificar, aderindo assim à etapa posterior.

Assim, no mês de outubro de 2019, iniciei os procedimentos de realização das entrevistas⁶⁸ que contaram com quatro interlocutoras: Natália, Vera, Lúcia e Ingrid⁶⁹. Dentre elas, três foram identificadas através do questionário (Natália, Vera e Lúcia) e uma foi convidada pela pesquisadora no ano de 2021⁷⁰, estando ela dentro dos critérios de escolha dos

⁶⁶ O modelo de questionário utilizado encontra-se no Anexo I.

⁶⁷ Esse debate se refere às discussões promovidas pela escola em março de 2019 sobre a temática da violência contra a mulher.

⁶⁸ O roteiro das entrevistas encontra-se no Anexo II.

⁶⁹ Identificarei as mulheres estudantes, sujeitos dessa pesquisa, a partir de nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato exigido pelas questões éticas que envolvem esse tipo de investigação.

⁷⁰ No ano de 2020, durante a pandemia, a estudante, matriculada na escola campo de pesquisa, foi vítima de uma tentativa de feminicídio. Enquanto Ingrid dormia, o agressor jogou acetona em seu corpo e ateou fogo. Ela acordou e conseguiu entrar embaixo do chuveiro e ir à rua em busca de socorro. Ingrid teve queimaduras de primeiro, segundo e terceiro grau, permaneceu internada por cerca de um mês e seu agressor permanece preso desde o dia do crime. Ingrid vem realizando desde então fisioterapia e acompanhamento psicológico, segundo relato da própria aluna. A estudante foi convidada após uma conversa com a pesquisadora através de uma rede social. Durante a conversa, a aluna contou sobre essa experiência, sendo possível considerar que suas narrativas poderiam contribuir significativamente com a pesquisa em curso. Ela não estava presente na escola nos dias de aplicação dos questionários.

sujeitos entrevistados.

A primeira aluna entrevistada, dona Natália, me entregou o questionário em mãos no dia seguinte ao dia que os questionários haviam sido recolhidos em sala. Apesar de não estar em uma turma de alfabetização, ela relatou que precisou de ajuda de uma amiga de sala para preenchê-lo, pois ainda não sabia ler. Na ocasião, ela contou um pouco da situação de violência doméstica que vivenciava e ao ser convidada, manifestou interesse em participar da entrevista.

Por escolha da estudante, a entrevista aconteceu em outubro de 2019 na biblioteca da escola, cuja dependência não é usada no turno da noite e por isso, garantimos privacidade para sua realização. A entrevista ocorreu por cerca de 50 minutos, com a utilização de um aplicativo de gravador de voz. Foram abordados alguns eixos com perguntas abertas, dando liberdade à entrevistada de contar livremente, mas garantindo que não fugíssemos do roteiro pré-estabelecido. Busquei tratar a ocasião como uma conversa informal, de forma que deixasse a entrevistada à vontade para falar, mas fiz algumas interferências com perguntas que pudessem contribuir para elucidação das questões que porventura viessem à tona.

A segunda convidada, dona Vera, além de identificada através do questionário, foi também indicada por um professor, em novembro de 2019, que me procurou informando que durante uma aula, a estudante havia contado sua história de vida para a turma e que considerava que seria interessante para a pesquisa poder contar com sua narrativa e história de vida. Prontamente a convidei e ela manifestou contentamento em poder contribuir. Como dona Natália, ela também optou por realizar a entrevista no mesmo mês, na própria escola, e assim o fizemos.

A terceira estudante, Lúcia, ao ser convidada para participar da pesquisa demonstrou bastante interesse em compartilhar suas trajetórias de vida e de escolarização. Cerca de dois dias depois dessa ocasião, a aluna passou mal na escola, foi hospitalizada e necessitou ficar internada por problemas na vesícula. Em função disso, necessitou fazer mais duas cirurgias, afastando-se da escola durante o final do ano. Assim, acordamos de realizar a entrevista somente no ano seguinte.

Não imaginávamos o contexto que nos esperava no ano de 2020: com a pandemia, o primeiro semestre de aulas na EJA foi suspenso e só foi retomado em setembro. Nesse mês, consegui o telefone de Lúcia através da plataforma utilizada pelos professores para ministrar as aulas remotas e liguei para ela, convidando-a para a entrevista. Por escolha da aluna, a entrevista foi realizada em sua casa, em setembro de 2020. Buscamos seguir os protocolos de segurança

contra a Covid-19, usando máscara e mantendo distanciamento durante todo o tempo em que estive lá.

A quarta convidada foi Ingrid. Diferente das demais interlocutoras, a aluna não foi identificada através do questionário, mas estava dentro dos critérios pré-estabelecidos para seleção das entrevistadas, ou seja, enquanto matriculada na EJA vivenciou situações de violência doméstica, que culminou em uma tentativa de feminicídio publicizada por jornais locais.

4.5 Procedimentos De Análise Dos Dados: A Análise De Conteúdo

A fim de analisar os dados coletados através dos questionários e das entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, esse método consiste basicamente em três etapas: a) Pré-análise; b) Exploração do material; c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa de pré-análise é constituída por momentos de leitura flutuante, escolha dos documentos que correspondem à constituição do corpus dos dados, formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores ou referenciação dos índices. De acordo com Bardin (2011), “desde a pré-análise, devem ser determinadas operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 130).

A segunda etapa, denominada “exploração do material”, consiste na aplicação sistemática nas decisões da pré-análise. A terceira etapa, consiste no tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Os resultados são tratados de maneira a serem significativos, podendo ser usadas operações estatísticas simples, como a porcentagem, quadro de resultados entre outros. Ainda segundo a autora: “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

A transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra pela pesquisadora, buscando registrar os momentos de pausas, marcas das emoções e sentimentos percebidos ao longo da entrevista.

Categorizar os dados quantitativos e qualitativos coletados através dos questionários e das entrevistas se traduziu em uma tarefa analítica, que segundo Bogdan e Biklen (1994)

significa tornar compreensíveis os materiais recolhidos, analisando padrões de comportamentos e pensamentos por trechos ou fragmentos que expressam a forma dos sujeitos pensarem suas perspectivas, fatos, acontecimentos, contextos, opiniões entre outros fatores a serem considerados na pesquisa.

As entrevistas foram categorizadas através da análise temática. Fazer uma análise temática consistem em “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131).

Foram utilizados na apresentação dos dados, os denominados por Bardin (2011) como “quadros categoriais” que apresentaram as categorias temáticas de acordo com os objetivos da pesquisa, subcategorias, construídas a partir da observação das constâncias, semelhanças e regularidades observadas, registrando-se a frequência com que os dados apareciam.

As unidades temáticas também foram tratadas através do diálogo estabelecido entre os fragmentos das narrativas das entrevistadas, as teorias utilizadas ao longo da bibliografia e as inferências da pesquisadora diante dos dados de forma descritiva.

Essas duas formas de analisar e apresentar os dados se deu a fim de garantir a complementaridade das técnicas, pois de acordo com Bardin (2011), a apresentação dos dados apenas através do quadro categorial poderia deixar escapar o estrutural, as significações, “destruindo definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares” (BARDIN, 2011, p.95).

Na análise dos dados dos **questionários** foram tratadas as seguintes categorias e subcategorias temáticas, seja de forma descritiva, através de gráficos ou quadros categoriais:

- a) Exposição das estudantes à algum tipo de violência contra a mulher (subcategorias: Violência doméstica; violência fora do âmbito doméstico);
- b) Relação de proximidade com o agressor (subcategorias: Companheiro; parentes);
- c) Tipos de violência doméstica vivenciados (subcategorias baseadas na Lei 11.340/2006: Física; psicológica; moral, patrimonial; sexual);
- d) Realização ou não de denúncia formal;
- e) Importância atribuída ao debate sobre violência contra a mulher na escola (subcategorias: Desabafo, conscientização/encorajamento e prevenção);

f) A quem se referem os relatos (subcategorias: Própria vivência; vivência de familiares ou amigas; vivência de colegas de sala ou da escola);

g) Temporalidade das vivências relatadas (subcategorias: Estão vivenciando no presente; vivenciaram recentemente; vivenciaram no passado)

Já na análise das **entrevistas**, foram tratadas as seguintes categorias temáticas:

Trajetórias familiares;

Trajetórias escolares (subcategorias: Obstáculos à escolarização; Motivações para o ingresso na EJA);

Tipos de violências domésticas vivenciadas;

Atravessamentos da violência doméstica no percurso escolar;

Significados da escola;

Perspectivas de futuro;

O capítulo seguinte será destinado à apresentação e discussão desses resultados, em diálogo com o referencial teórico já abordado ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO V

OS ATRAVESSAMENTOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PERSPECTIVAS DAS ALUNAS DA EJA

Através do presente capítulo, apresentaremos os dados coletados através da pesquisa de campo em diálogo com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Os dados dos questionários foram compilados e apresentados majoritariamente em forma de gráficos e tabelas ou quadros e discutidos de forma descritiva. Os dados do último campo do questionário (relativo a relatos livres) foram sistematizados através de quadro categorial.

Em relação as entrevistas, foram analisadas de forma descritiva no corpo do texto e, ao final, os dados foram sistematizados através de quadro categorial relacionando as categorias, eixos e frequência de respostas.

A priori, foram analisados todos os tipos de violência contra a mulher que fizeram parte das respostas das estudantes e posteriormente feito o recorte a partir da categoria de violência doméstica, que delimitou o objeto de pesquisa.

5.1 A Violência Contra A Mulher: Uma Realidade Experienciada Pelas Alunas Da EJA

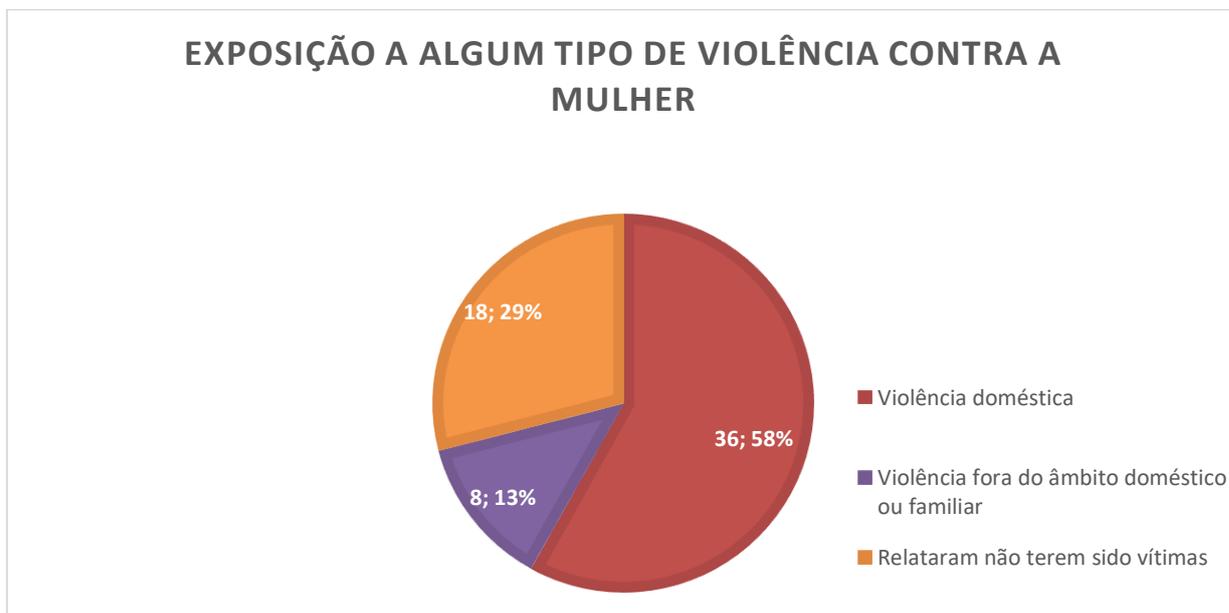
A aplicação dos questionários foi realizada com o objetivo de conhecer a realidade das estudantes de EJA em relação à exposição das mesmas a situações de violência doméstica em suas diferentes tipificações. As perguntas também abarcaram questões relacionadas a relação de proximidade entre vítima e agressor, a consolidação ou não de denúncia formal e a importância atribuída ao debate da temática de violência contra a mulher na escola.

O campo de relato livre no questionário constituiu-se como importante ferramenta para uma análise de cunho qualitativo de algumas narrativas que permitiram compreender como essa violência afeta a vida pessoal e escolar das estudantes. Além disso, permitiu identificar as alunas que participariam das entrevistas. Ressalta-se que tais dados são complementares à pesquisa, que têm como foco central a análise qualitativa realizada através das entrevistas semiestruturadas.

5.1.1 A exposição à violência: as categorias, os agressores e a denúncia

Em relação a já terem sido ou não vítimas de algum tipo de violência contra a mulher, 70,9% das pesquisadas (44 alunas) responderam que já foram vítimas de um ou mais tipos de violência e 29,1% (18 estudantes) relataram não terem sido vítimas de nenhum tipo de violência. Dentre os casos de violências descritos, 58% deles (36 casos) foram categorizados enquanto violência doméstica, segundo critérios previstos através da Lei 13.340/2006 (Lei Maria da Penha) e 13% (8 casos) foram relatos de violência fora do ambiente doméstico ou de relações conjugais ou familiares, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 15 - Exposição das estudantes pesquisadas a algum tipo de violência contra a mulher



Elaboração da autora (2021)

Dentre as estudantes que relataram violências fora do âmbito doméstico, foi apresentado o seguinte cenário: 5 casos relatando terem sido vítimas de estupro⁷¹, 1 caso relatando crime

⁷¹ De acordo com o Código Penal em seu Art. 213, o estupro é caracterizado pelo ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”.

contra a honra on-line⁷² e 2 casos de importunação sexual⁷³.

Tais dados expõem o cenário hostil que o lar pode se constituir para mulheres. De acordo com Brauner e Carlos (2005) as mulheres são socializadas para temer espaços externos, mas o perigo reside principalmente no lar, pois a maior parte dos agressores são conhecidos e os casos de violência são mais comuns dentro da própria residência.

Ao categorizarmos os tipos de violências domésticas relatadas, verificamos os percentuais de exposição das estudantes a cada uma delas. Ressalta-se que foram contabilizadas todas as violências relatadas, havendo a existência de 12 relatos que continham mais de um tipo de violência. Com isso, a soma final das ocorrências não corresponderá ao total de estudantes que se declararam vítimas. O quadro abaixo apresenta uma síntese dos dados numéricos utilizados ao longo desta seção:

Tabela 3 - Síntese dos dados numéricos apresentados na pesquisa – (continua)

Dados contabilizados	Frequência
Total de questionários analisados	62
Total de alunas que relataram vivência de um ou mais tipos de violência contra a mulher	44
Total de alunas que relataram não terem vivenciado situação de violência contra a mulher	18

⁷² Os crimes contra honra estão previstos no Código Penal brasileiro e são divididos em calúnia (art. 138), difamação (art.139) e injúria (art.140), bem como o crime de divulgação pornográfica está previsto também na Lei 13.718/2018. Segundo o Mapa da Violência 2018 “entre as notícias analisadas, foram identificados 2.788 casos de crimes contra a honra de mulheres em ambiente on-line. Mais de 90% das vítimas possuem menos de 40 anos de idade. Estratificando esses dados, temos que 14% são menores de 18 anos; 37% possuem entre 18 e 29 anos de idade; 43% das vítimas desse crime têm entre 30 e 39 anos de idade. A partir dos 40 anos, o índice cai drasticamente. Cerca de 4% das vítimas possuem entre 40 e 49 anos; e 1,5% estão com idade acima de 50 anos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 65).

⁷³ O crime de importunação sexual é bastante recente, ganhou destaque após episódios contínuos exibidos na mídia de importunações sexuais praticados dentro de trens e metrô em grandes cidades. Foi tipificado através da Lei 13.718/2018 que alterou o artigo 215 do Código Penal. Segundo a lei referida, tal crime se constitui enquanto ato de “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”.

Tabela 3 – Continuação

Dados contabilizados	Frequência
Total de alunas que relataram vivenciar violência doméstica ⁷⁴	36
Total de alunas que relataram violências fora do âmbito doméstico ou familiar	8
Total de casos relatados das diferentes categorias de violência doméstica ⁷⁵	60
Relatos de violência física	30
Relatos de violência sexual	20
Relatos de violência psicológica	10
Relatos de violência moral	0
Relatos de violência patrimonial	0

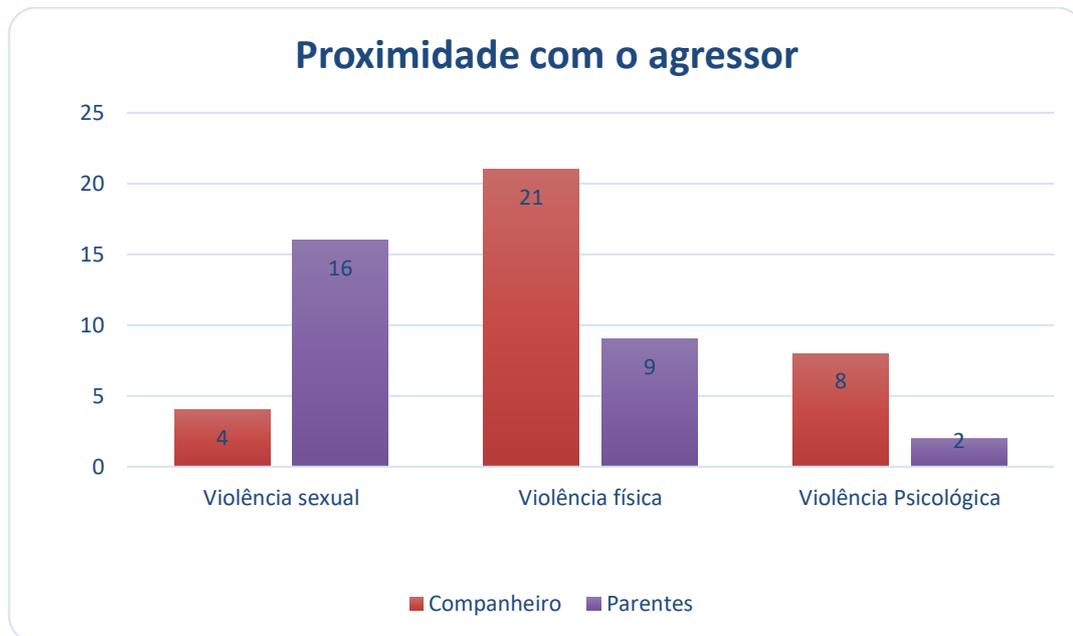
Elaboração da autora (2021)

As violências de natureza moral e patrimonial não foram relatadas por nenhuma estudante. A violência física é a que aparece mais vezes, relatada em 50% dos questionários (30 estudantes afirmaram vivenciar esse tipo de agressão), seguida da violência sexual que aparece em 33% das respostas (20 alunas) e a violência psicológica que aparece em 17% dos relatos (10 alunas). Acerca da questão relativa ao agressor em cada caso de violência, temos o seguinte panorama expresso pelo gráfico abaixo:

⁷⁴ Categoria baseada na Lei 11.340/2006 - Lei Maria da Penha

⁷⁵ Ressalta-se que foram contabilizados todos os casos relatados nos questionários, sendo que alguns deles continham mais de uma categoria de violência.

Gráfico 16 - Relação de proximidade do agressor em cada tipo de violência doméstica



Elaboração da autora (2021)

Em relação ao laço de proximidade com o agressor, verificamos contextos distintos em cada tipo de violência. Ao tratarmos da violência sexual, verificamos que 80% das participantes (16 casos) afirmaram ter sido violentadas sexualmente por parentes (pais, tios, avôs, etc) e 20% por companheiros/cônjuges (4 casos).

A violência física é relatada tendo como principal agressor o companheiro (marido, namorado, etc), sendo apontados em 70% dos casos dessa categoria de violência (21 relatos), enquanto parentes correspondem a 30% deles (9 relatos). A violência psicológica também foi praticada majoritariamente por companheiros das estudantes que vivenciaram essa violência, em 80% dos casos, enquanto 20% correspondem à violência psicológica praticada por parentes.

Ao cruzarmos os dados de violência vivenciada dentro ou fora do âmbito familiar com a faixa etária das pesquisadas, verificamos que dentre as estudantes mais jovens (com idade entre 15 e 20 anos), e que relatam estupro ou outro tipo de violência sexual, os parentes são apontados como agressores em 64% dos casos (7 alunas), enquanto vizinhos correspondem a 18% dos casos (2 alunas) e desconhecidos também são 18% (2 casos).

Diante desses dados podemos fazer algumas inferências. A primeira delas é que,

considerando que as maiores vítimas de violência sexual são menores de 14 anos, grande parte dessas violências provavelmente aconteceu na infância ou adolescência. Conforme dados apresentados através do Dossiê Mulher (ISP/RJ, 2019), 70% dos crimes de estupro praticados em 2018 tinham menores de idade como vítimas e 44% dos agressores faziam parte do convívio delas. Segundo o Mapa da Violência contra a mulher 2018 (2019), pessoas que possuem laços familiares com a vítima, abusam dessa confiança para praticar o crime.

A segunda questão é que a violência sexual é mais difícil de ser percebida quando praticada pelo companheiro. Isso ocorre porque o sistema patriarcal reproduz a ideia da primazia masculina e do domínio do homem sobre a mulher, inclusive diante de seus desejos sexuais. Assim, muitas vezes as relações sexuais podem ser conduzidas pela ideia de que é obrigação da mulher satisfazer os desejos sexuais do marido. Segundo Almeida e Saffioti (1995), a relação entre homem e mulher é normatizada pela falocracia⁷⁶ e a violência é parte integrante do controle social.

A terceira é que, em relação à violência física, verificamos que entre as 30 estudantes que relataram terem sido vítimas desse tipo de agressão, 70% delas (21 alunas) afirmam que o agressor foi o companheiro enquanto apenas 30% (9 alunas) indicam parentes como agressores.

Efetivamente, a sociedade vem reproduzindo ao longo da história essa naturalização da violência conjugal. Ainda impera entre o senso comum a concepção de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. De acordo com Saffioti (2004), a violência é uma forma de controle social e de exercício da supremacia masculina. Há uma naturalização baseada na ideia de que o homem é o chefe da família.

Recentemente, grupos feministas, Organizações não governamentais e outras entidades ligadas ou não ao poder público, tentam dismantlar essa crença através de campanhas da conscientização da violência contra a mulher. Recentemente a violência doméstica passa a ser de fato considerada como um problema social e não um problema de âmbito privado. Como já mencionado no primeiro capítulo, uma grande conquista nesse sentido foi a promulgação da Lei 11.340/2006 e a criação das Delegacias Especializadas no Atendimento da Mulher (DEAM's).

Uma outra reflexão que pode ser suscitada acerca do percentual relativamente baixo

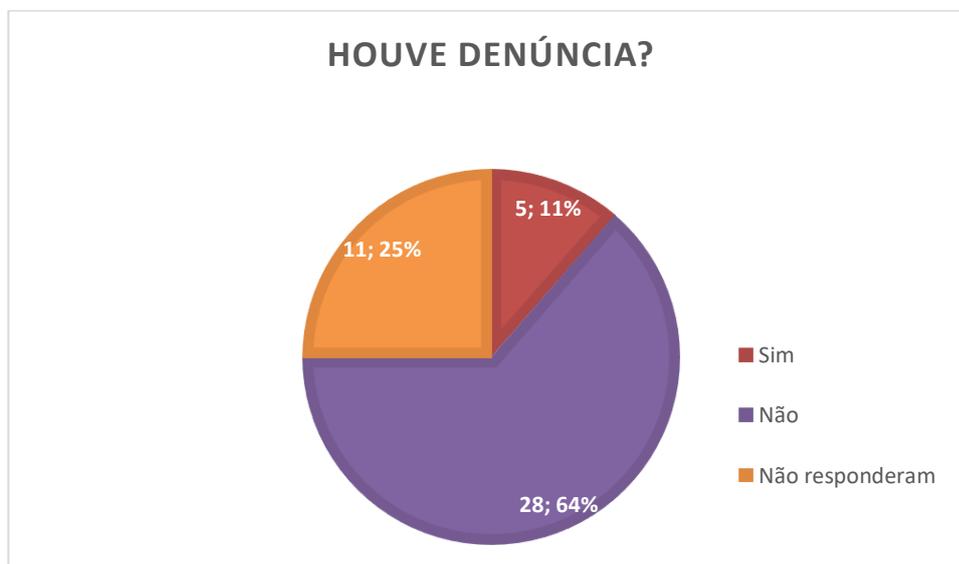
⁷⁶ Saffioti (2009) conceitua esse termo como o período da humanidade em que vigora a hierarquia e primazia dos homens sobre as mulheres.

(30%) de parentes apontados como agressores no caso da violência física é que, socialmente, ainda se impera a aceitação da agressão praticada por pais, avôs, tios e irmãos. Nossa cultura é impregnada pela Pedagogia da Violência (SAFFIOTI, 2004; HOOKS, 2019), que representa essa hierarquia exercida pelo patriarca sobre a mulher e dos adultos sobre os filhos, onde a violência é utilizada como ferramenta para educá-los. Assim, é pouco provável que ao serem indagadas sobre as violências vivenciadas, as mulheres cite essas situações de agressão praticadas por quem lhes educou, pois essa violência é tratada como natural e às vezes até imprescindível para sua educação, além das questões envolvendo negação e silenciamento em decorrência dos laços afetivos construídos entre os envolvidos.

Acerca da violência psicológica, tais dados corroboram com a noção do quanto ela é sutil e ainda muito naturalizada, não sendo em grande parte das vezes percebida pelas vítimas como uma violência. De acordo com Saffioti (2004), qualquer que seja a agressão, a violência emocional sempre estará presente.

Em relação à efetivação da denúncia nos casos pesquisados, verificamos o seguinte cenário expresso através do gráfico abaixo:

Gráfico 17 - Realização ou não da denúncia formal



Elaboração da autora (2021)

Os percentuais de casos em que foi registrado alguma denúncia formal é de apenas 11% (5 casos) enquanto os relatos da não efetivação da denúncia corresponde a 64% (28 casos) no universo pesquisado. Esse cenário expressa a realidade a nível macro, conforme apontado no primeiro capítulo.

Diversos fatores confluem para números tão baixos de denúncias realizadas. Além das questões afetivas envolvidas nos casos de violência doméstica, podem existir outros fatores, como a dependência financeira do cônjuge, medo de represálias, insegurança e até receio dos julgamentos que desqualificam a vítima (SAFFIOTI, 2004; SOARES, 2005).

No ciclo da violência doméstica, é comum que após a agressão ocorra a fase da “lua de mel” (SOARES, 2005), fase em que o agressor sente remorso, pede perdão e promete nunca mais agredir. Com isso, muitas mulheres em situação de violência alimentam a esperança de que o companheiro irá mudar. Tornar essa violência pública traz uma grande carga emocional e humilhação, assim “o estigma negativo faz com que a mulher avalie o custo-benefício da denúncia formal” (BRAUNER, CARLOS; 2005, p. 9).

5.1.2 A importância do debate sobre violência contra a mulher na escola

Nesse contexto, a escola se constitui enquanto importante espaço e ferramenta na mudança desse cenário. O trabalho pedagógico pode contribuir para a desnaturalização das relações sociais e práticas educativas que reforçam discriminações, hierarquias e subordinações baseadas no sexo. Isso porque a escola é um lugar privilegiado para a (re)construção da cultura, dos valores e dos símbolos (NOGUEIRA, 2003) e, também, um espaço de criação de uma cultura de direitos humanos.

Nessa perspectiva, indagamos as estudantes se elas consideravam importante o debate acerca da violência contra a mulher nas práticas da escola e porque o consideravam importante. Todas as que responderam essa questão, afirmaram que consideram sim importante e, ao justificar, utilizaram diferentes argumentos.

Por se tratar de uma questão aberta, as respostas foram categorizadas por similaridade, que envolviam alguma relação com os seguintes eixos: desabafo/ser ouvida, conscientização quanto aos seus direitos/encorajamento e prevenção dos casos. Os percentuais de respostas ligadas à cada um dos eixos foram os expressos através do quadro que também traz em seu

corpo alguns exemplos das respostas⁷⁷ da questão 6 do questionário, que foi a seguinte: “Você considera importante debater sobre violência contra a mulher na escola? Por quê?”.

Quadro 2 - Quadro categorial “Importância atribuída pelas estudantes ao debate sobre violência contra a mulher na escola” – (continua)

Categorias temáticas das respostas	Frequência	Percentual	Exemplos
Desabafo (ser ouvida)	13	21,0%	<p>“Pra ter coragem de falar uma coisa que muitas das vezes não temos apoio em nossa casa” (Andreza, 28 anos).</p> <p>“Acho importante saber que não sou só eu que estou passando por esse problema” (Kátia, 37 anos).</p> <p>“É importante para ajudar as mulheres que sofrem com esse tipo de abuso e não tem como e nem com quem se expressar, conversar, muitas mulheres se aliviam só de conversar” (Simone, 39 anos).</p>

⁷⁷ Assim como no caso das entrevistas, as estudantes que fizeram relatos através dos questionários também foram identificadas por nomes fictícios.

Quadro 2. Continuação

Categories temáticas das respostas	Frequência	Percentual	Exemplos
Conscientização/ encorajamento	34	54,8%	<p>“Eu acho (importante) para dar informação que não conhecemos sobre nossos direitos” (Nazaré, 42 anos).</p> <p>“É importante pra mulher saber onde procurar ajuda” (Lilian, 16 anos).</p> <p>“É importante para encorajar outras pessoas para denunciar ou até mesmo alertar se estiver passando por isso” (Jaqueline, 19 anos).</p>
Prevenção	5	8,1%	<p>“Para mim é muito importante para outras mulheres não passarem o que eu passei” (Rose, 50 anos).</p> <p>“Muito importante para que outras mulheres se previnam desse abuso” (Rosane, 39 anos)</p>
Não responderam	10	16,1%	-

Elaboração da autora (2021)

Ao justificarem porque consideravam importante que o tema fosse debatido na escola, 21% das pesquisadas consideravam que era uma oportunidade de ser ouvida e de poder desabafar (13 alunas), 54,8% atribuíram a importância do debate à conscientização/ encorajamento (34 alunas) e 8,1% consideraram que o debate poderia contribuir para prevenção

dos casos de violência (5 alunas). Assim, a conscientização/encorajamento constituiu como principal eixo mencionado pelas estudantes em suas respostas, seguido do desabafo e da prevenção.

A questão da escuta nos leva a refletir sobre o quanto as relações sociais que se estabelecem na escola, principalmente entre os sujeitos da EJA, configuram em muitos casos como fator decisivo para que eles se mantenham na escola. Além disso, quando tratamos de mulheres adultas de classes populares, estamos falando de alunas com trajetórias marcadas por violências, exclusões, discriminações e silenciamentos.

Como já mencionado ao longo da pesquisa, ser violentada gera sentimentos de humilhação e vergonha e que por muitas deixam de ser externalizadas por medo de julgamento. Durante as rodas de conversa e palestras realizadas na escola campo dessa pesquisa, as estudantes tiveram a oportunidade de relatar suas vivências e ouvir as experiências de colegas da escola, o que provavelmente gerou um sentimento de identificação e possibilitou esse momento de “escuta” entre as envolvidas na atividade.

Dentre as justificativas a respeito da importância da conscientização e da informação, muitas se referiam ao fato de desconhecerem os diferentes tipos de violência doméstica, frequentemente não compreendida enquanto violência (por exemplo a psicológica, a moral, patrimonial e sexual). Esse entendimento se deve ao fato que culturalmente reproduzimos a ideia de que só há violência quando há agressão física. Assim, muitas estudantes consideram que conhecer os seus direitos promove, além da conscientização, o encorajamento para sair dessa relação ou efetivação da denúncia.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) argumenta que a escola deve inserir questões de gênero nas práticas curriculares, objetivando levar os sujeitos à conscientização das desigualdades entre homens e mulheres, evidenciadas nas relações de subordinação e dominação às quais as mulheres são submetidas. Ainda segundo a autora, esse trabalho deve intencional a superação dessas desigualdades e opressões, transformando, assim, as relações desiguais de poder na perspectiva da equidade de gênero.

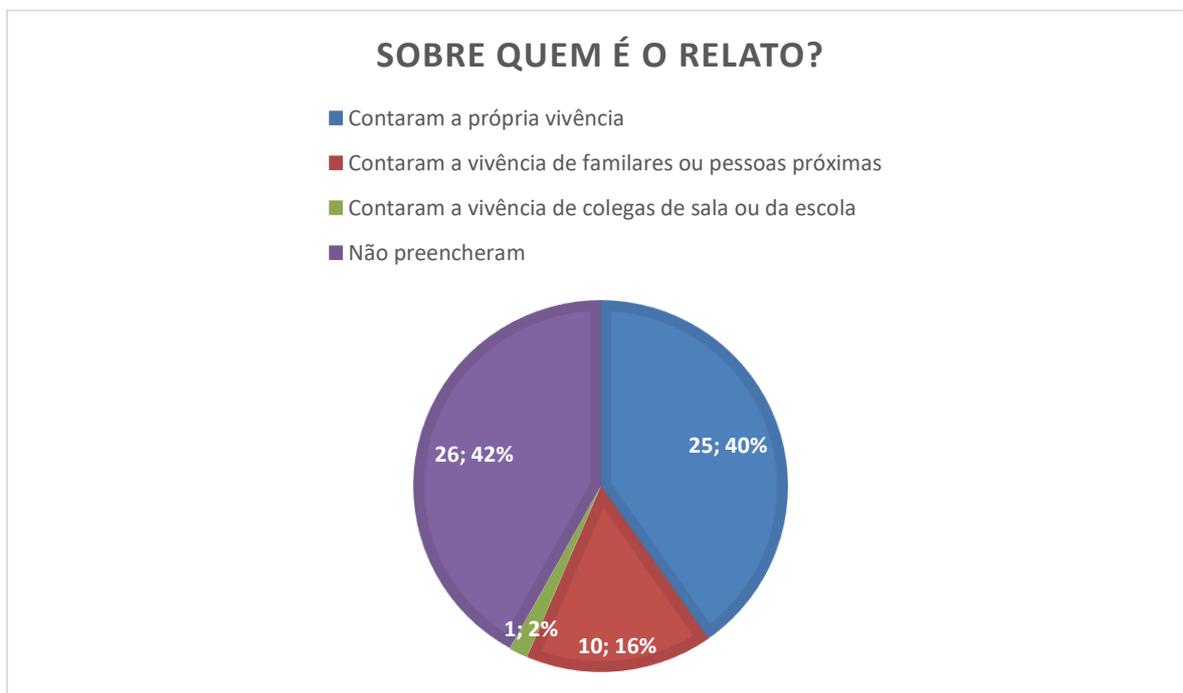
Problematizar através das práticas escolares questões relacionadas às desigualdades e violações baseadas nas hierarquias de gênero, raça, classe social e demais categorias identitárias colabora para a mudança nas relações sociais, pois segundo Freire (1987, 1987, p.44) “o mundo pronunciado (...) se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar”.

5.1.3 Sobre as experiências narradas nos relatos livres: sobre quem se fala e a temporalidade dessas vivências

Através do campo denominado “relato livre” presente no questionário, pretendia-se permitir que as estudantes pudessem se expressar de maneira espontânea, seja através de narrativas que desejassem detalhar ou qualquer outro elemento que quisessem expressar, fossem eles sentimentos, impressões, opiniões ou detalhar as experiências vivenciadas.

Foi observado que esse campo foi utilizado pelas participantes da pesquisa para contar de forma mais detalhada as experiências vivenciadas por si mesmas ou por pessoas próximas, como amigas e familiares. Analisamos sobre a quem se referia o relato e a temporalidade dos acontecimentos relatados pelas estudantes. Os dados apontados estão expressos nos gráficos abaixo:

Gráfico 18 - A quem se refere a violência relatada no campo “relato livre”



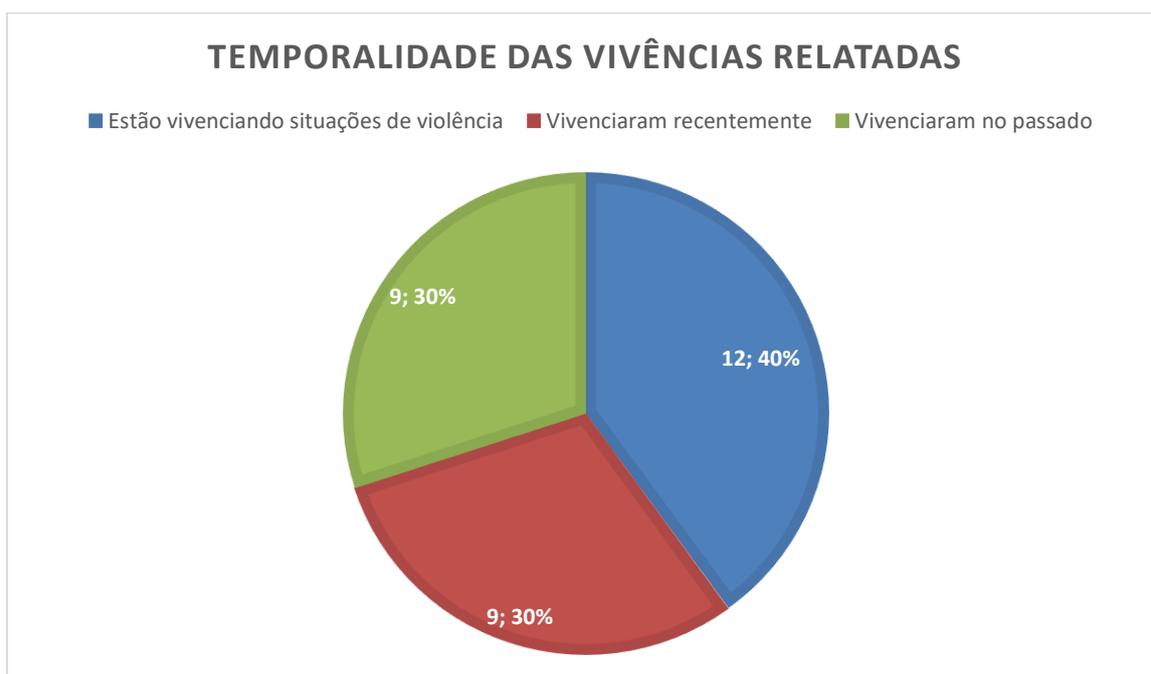
Elaboração da autora (2021)

Verificamos que 36 alunas preencheram o campo de relato livre e 26 alunas deixaram em branco. O número de estudantes que relatou a própria vivência foi bastante expressivo, correspondendo a 40% do total das pesquisadas (25 casos), seguido de 16% de relatos

relacionados a vivência de familiares ou pessoas próximas (10 casos) e 2% se referiam a vivências de colegas da escola (1 caso).

No geral, esses relatos descreviam situações de violência vivenciadas por elas ou outrem. Em grande parte desses relatos (em 30 deles) foi possível identificar a temporalidade desses acontecimentos, conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 19 - Temporalidade das violências relatadas no campo “relato livre”



Elaboração da autora (2021)

Podemos observar que grande parte das estudantes relataram estar em situação de violência ou com pessoas próximas vivenciando isso. O percentual de relatos de situações que acontecem no cotidiano delas ou de pessoas próximas é de 40% (12 casos), que aconteceram recentemente é de 30% (9 casos) e as que relataram vivências do passado (infância, adolescência ou há muitos anos) corresponde também a 30% dos relatos (9 casos).

Vale destacar que algumas narrativas contidas nesses relatos evidenciam como essa violência pode interferir na escolarização de nossas alunas. Para exemplificar, traremos trechos

de narrativas de três alunas⁷⁸ contidas no campo “relato livre” que expressam essa realidade: “Meu namorado me proibia de ir à escola e diversas vezes me proibia de usar minhas roupas, queria que eu fizesse tudo pra ele [...] Já me bateu algumas vezes, hoje não estamos mais juntos, mas mesmo assim ele me persegue” (Aluna A, 18 anos); “Estou passando por muitos problemas com meu ex-companheiro e só não consegui sair de casa por causa da escola. É muito complicado...” (Aluna B, 18 anos); “Meu ex-marido não deixava eu usar roupas com decotes ou que marcassem meu corpo e também não deixava eu sair pra casa dos meus pais sozinha, quando eu ia ele estabelecia hora pra eu voltar e não deixava eu ir para a escola” (Aluna C, 17 anos).

Percebemos, assim, que as relações conjugais, mesmo entre as mais jovens, já estão permeadas de violências de diversos tipos. Além da violação física e psicológica, sofrem violências no campo simbólico, que é a exclusão do espaço escolar e o impedimento do acesso ao conhecimento.

Os dados apresentados escancaram a dura realidade vivida por um número considerável das mulheres da sociedade e de nossas estudantes inseridas na Educação de Jovens e Adultos. A violência doméstica é um problema social que afeta direta ou indiretamente a vida de nossas alunas. Sabemos da importância da escola para a problematização de questões que geram opressão, violência e desigualdades, pois os alunos da EJA são sujeitos críticos capazes de mudar seu meio social e suas condições de vida.

As narrativas das pesquisadas nos permitem conhecer parte de suas vivências enquanto mulheres e do quanto ela é ainda marcada pela violência de gênero. Compreendemos também que o fato dessa violência estar sendo praticada dentro dos seus lares e por pessoas de seu vínculo afetivo e familiar torna esse cenário ainda mais doloroso, pois o lar deveria se constituir como espaço seguro para mulheres e crianças. Além disso, tais violências atuam como mais um obstáculo à escolarização dessas alunas, com trajetórias já marcadas por interrupções e desistências.

Transformar essa realidade exige ações de diferentes instituições sociais e nesse contexto, a escola está inserida como espaço privilegiado para a problematização das questões de gênero, a fim de contribuir com a conscientização e desnaturalização dessas violências e

⁷⁸ As três alunas cujas narrativas foram citadas não se identificaram no questionário e por isso não fazem parte do universo das entrevistadas.

desigualdades.

Através da análise das entrevistas realizadas a seguir, discutiremos os atravessamentos da violência doméstica nas trajetórias escolares de quatro estudantes bem como as perspectivas delas em relação à escola e seu futuro.

5.2 Violência Doméstica, Escolarização E Perspectivas Futuras: As Vozes Das Interlocutoras

Ao longo desta seção, serão analisadas as falas das quatro estudantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos do município de Angra dos Reis, cujas trajetórias de vida foram marcadas pela violência doméstica. Buscaremos através dessa análise descrever passagens de suas trajetórias de vida, incluindo aspectos relativos à sua escolarização, identificando fatores que atuaram como impedimento do acesso à escola nos casos de percursos interrompidos, bem como as motivações que as levaram ao retorno, adentrando a EJA. Trataremos também de buscar compreender quais são os atravessamentos da violência doméstica que estão imbricados ao percurso escolar das estudantes e na construção do significado que atribuem à escola. Por último, analisaremos quais perspectivas futuras são construídas a partir de sua escolarização, incluindo projetos e sonhos que traçam em relação ao mercado de trabalho e a sua própria formação.

Toda essa análise estará debruçada a partir do gênero enquanto categoria de análise, levando em consideração suas marcas materiais e simbólicas que permeiam as relações sociais. Utilizaremos para esse diálogo fragmentos transcritos das narrativas das interlocutoras dessa etapa da pesquisa a fim que suas vozes se constituam enquanto ferramenta para a compreensão dos eixos investigados, sendo eles: **trajetória familiar, trajetória escolar, violências vivenciadas, atravessamentos da violência no processo de escolarização, significados da escola e perspectivas futuras.**

A seguir, apresentamos o quadro categorial com a síntese das respostas apresentadas relacionando as categorias temáticas, as subcategorias e a frequência, que serão aprofundadas e discutidas nas próximas subseções:

Quadro 3 - Quadro categorial sobre os dados das entrevistas – (continua)

Categoria temática	Subcategorias	Frequência
Condições socioeconômicas	Informalidade	1
	Desemprego/dependência econômica	3
Trajetória familiar	Trabalho infantil	2
	Violência familiar	2
	Privação do direito à escola	3
	Casamento precoce	1
Trajetória escolar (obstáculos à escolarização)	Negação do direito na infância	2
	Sacrifício em prol da família	1
	Gravidez na adolescência	1
	Retenção/ Reprovação	1

Quadro 3. Continuação

Categoria temática	Subcategorias	Frequência
Trajetória escolar (motivação para o ingresso na EJA)	Incentivo de familiares ou amigos	2
	Desejo da alfabetização	1
	Fim do relacionamento/Divórcio	2
Violências domésticas vivenciadas	Violência física	4
	Violência psicológica	4
	Violência Patrimonial	1
	Tentativa de feminicídio	2
Atravessamentos da violência doméstica no percurso escolar	Faltas geradas por tristeza ou desmotivação	1
	Constrangimentos e vergonha motivados pelas agressões sofridas	2
	Ameaças/medo	1

Quadro 3. Continuação

Categoria temática	Subcategorias	Frequência
Significados da escola	Refúgio	1
	Oportunidade de aprendizagem	1
	Socialização/afetividade	2
	Meio para melhorar as condições de vida	1
Perspectivas futuras, sonhos e planos	Desejo da alfabetização	1
	Qualificação profissional/ Graduação	3
	Conquista de bens materiais	1

Elaboração da autora (2021)

As narrativas das mulheres entrevistadas não nos direcionam a uma generalização a respeito do objeto de pesquisa, mas produzem reflexões que nos orientam ao entendimento de que as realidades descritas podem representar a de tantas outras estudantes cujas vidas também são marcadas pela violência e ainda permanecem silenciadas.

5.2.1 As trajetórias de vida das entrevistadas

Natália, Vera e Lúcia descrevem detalhadamente sua infância, a relação com a família, as trajetórias escolares, o casamento, as violências vivenciadas nas relações conjugais e as suas perspectivas em relação à própria escolarização. Suas narrativas são marcadas pela violência

doméstica, pela privação do acesso à educação formal na infância e pelo trabalho precoce. Ingrid, por sua personalidade mais reservada, descreve muito brevemente sua infância, e ao contar a sua história familiar, direciona seu olhar a um passado mais recente, enfatizando aspectos de seus relacionamentos conjugais. Ela conta com detalhes sobre o trauma vivenciado recentemente em que foi vítima de uma tentativa de feminicídio, ocasião em que teve fogo atado em seu corpo pelo companheiro enquanto dormia.

Em todos os casos, a busca pelos sonhos pessoais acontece por meio da escolarização, processo esse marcado por rupturas e pelos obstáculos impostos pela condição de gênero. Ser mulher e estudante perpassa por implicações diversas na vida das quatro entrevistadas e que retratam a vida de grande parte das mulheres pobres que retomam os estudos na vida adulta. Dentre essas implicações, destacamos o fenômeno da violência doméstica, que se constitui como mais um obstáculo dentre tantos outros cujas estudantes precisam transgredir para manterem-se na escola.

Uma apresentação sintética sobre as trajetórias narradas será inicialmente descrita pela autora. Posteriormente, com o intuito de dar centralidade às vozes que contam suas histórias, serão transcritos, ao longo dos eixos analisados, trechos narrados pelas interlocutoras acerca do que consideram enquanto suas histórias de vida, suas trajetórias escolares, suas vivências em meio à violência doméstica, os significados que atribuem à escola bem como suas perspectivas construídas de seu futuro.

Natália

Nascida em Pernambuco, Natália descreve uma infância sofrida, marcada pela pobreza e pelo árduo trabalho no corte de cana iniciado desde os seus 14 ou 15 anos para ajudar no sustento da família. Desde cedo, vivenciava constantes agressões que partiam da sua mãe e eventualmente por parte do padrasto, que, quando ocorriam, era a mando da mãe. Aos 20 anos conheceu seu esposo, que na época tinha 21 anos.

Segundo Natália, devido à intromissão da irmã na vida do casal, seu marido a largou, vivendo por três anos longe dela. Nesse período, o esposo viveu com outras mulheres, até que decidiu retomar o casamento com Natália. Tiveram nesse período sua primeira filha e posteriormente mais três, sendo que um deles faleceu.

O pai e o irmão de Natália vieram para Angra em busca de emprego e melhores condições de vida. Natália conta que ficou em Pernambuco, mas vivia uma situação de extrema

pobreza. Logo depois o marido também veio para Angra com um de seus filhos e Natália ficou em Pernambuco com os outros dois. Passados alguns meses, o irmão de Natália retornou à Pernambuco e a sua mãe ordenou que ele trouxesse Natália junto quando retornasse a Angra e assim foi feito. Após sua chegada à cidade, ela e o esposo tiveram mais duas filhas.

Desde então ela vive no município com seu marido, que, entre idas e vindas e episódios de diferentes tipos de violências e traições, já se somam mais de vinte anos.

Vera

Nascida no município de Belford Roxo, Vera é filha de uma numerosa família de 10 irmãos. Ela também retrata a vida muito difícil na infância, onde foi proibida pela mãe de estudar. Vera conta que seu pai não trabalhava e quem sustentava a casa era a avó.

A trajetória familiar de Vera é marcada também por violência e uma relação conturbada com a mãe, que não a deixava ir para a escola, justificando que seu papel era de realizar os serviços domésticos e depois casar-se. Ela conta das inúmeras vezes que fugiu para dentro da escola aos 7 anos em busca do sonho de estudar, mesmo sem ser matriculada, mas era impedida pela diretora.

Aos 10 anos, a diretora conseguiu convencer a mãe a deixá-la estudar e desde então Vera dedicou-se aos estudos e apresentou bons resultados. Seu pai se tornou contramestre na Petrobrás e aos 14 anos ela foi matriculada pelo pai na escola particular, junto com seus outros irmãos. Vera conta que, bastava seu pai embarcar no navio, que sua mãe tirava os filhos da escola, queimava seus uniformes e livros. Ela relata que esse episódio em que o pai matriculava e a mãe retirava os filhos do colégio se repetiu por diversas vezes e que isso lhe trazia muito sofrimento.

Aos 19 anos Vera conheceu seu esposo em um clube do Rio, ocasião em que o angrense foi visitar uma tia em Nilópolis. Eles começaram a namorar, seis meses depois se casaram por pressão do seu pai e, em decorrência do casamento, Vera veio morar em Angra. Ela relata o casamento como o marco do início de seu sofrimento, pois, como será mencionado adiante, foi marcado por muitos episódios de violências de todos os tipos e até de tentativa de feminicídio.

Lúcia

Lúcia é nascida em Angra e relata de forma breve sua infância, dizendo que foi muito boa. Apesar disso, conta que sua mãe a criou sozinha, lavando roupa para fora. Começou a estudar entre os 7 e 8 anos. Aos 11 anos de idade, Lúcia começou a trabalhar como faxineira para ajudar a mãe no sustento do lar. Aos 13 anos, ela se casou com seu primeiro marido com quem teve seus filhos. Devido à gravidez, parou de estudar nessa idade.

Depois de muitos anos, ela se casou novamente, porém essa relação lhe gerou muito sofrimento pois, segundo ela, o companheiro “bebia demais, gostava de farra, era ciumento e violento”. Assim, Lúcia se separou e passou a criar seus três filhos sozinha, trabalhando como zeladora, copeira na Câmara do município e fazendo faxina para fora.

Passados mais alguns anos, Lúcia se casou pela terceira vez, com o companheiro que mora atualmente. Ela considera que desde então sua vida passou a virar um inferno, devido ao alcoolismo do marido e as agressões que sofre. Lúcia menciona que suas filhas a questionam por que ela não se separa e ela diz que pensa nisso, mas justifica que não o faz porque sente medo da solidão e da depressão que já vivenciou um dia e lhe fez perder os cabelos.

Ingrid

Ingrid é uma jovem nascida em Angra dos Reis. Ela conta que sua infância foi boa e o relacionamento com os pais sempre foi normal. Aos 18 anos ela se casou, porém seu ex-companheiro morreu assassinado e por isso ela voltou a morar com os pais. Apesar disso, a estudante afirma que gostou muito de experimentar essa fase da vida e que o ex era uma ótima pessoa.

Ingrid se casou novamente, separando-se pouco tempo depois. A aluna relata que seus relacionamentos posteriores foram todos frustrados. Recentemente ela estava namorando um colega de escola, que lhe causou danos irreparáveis à alma e ao corpo. Durante a pandemia, enquanto dormia, seu namorado jogou acetona em Ingrid e ateou fogo em seu corpo. Apesar de todas as marcas e traumas, Ingrid diz se sentir grata por ter sobrevivido e poder contar sua história e seguir sua vida.

5.2.1.1 Marcas da infância: o trabalho na infância, a negação do direito à escola e as marcas das violências

O trabalho precoce faz parte das narrativas de Natália e Lúcia. Devido aos distintos contextos geográficos, a natureza dos trabalhos se difere, apesar de ter em comum a pouca idade em que as entrevistadas foram neles inseridas. Por morar em zona rural, Natália começou cedo na lida na roça, junto aos familiares no corte de cana. Depois passou a trabalhar com faxinas: “Eu nasci em Pernambuco... Minha vida foi muito sofrida lá. Comecei a trabalhar de 14 para 15 anos no corte de cana. Depois parei um pouco, mas estava fazendo sempre uma faxinazinha, um bico para ajudar a família” (Natália, 50).

Já Lúcia, desde a infância ajudava nos serviços domésticos que sua mãe fazia para fora a fim de contribuir com o sustento do lar. Ela não descreve com pesar sua infância, eximindo sua mãe da culpa e revelando inclusive a compreensão do esforço empreendido pela mãe de criá-la sozinha:

Eu morava com a minha mãe... minha infância foi muito boa. Ela me criou sozinha lavando roupa pra fora. Eu fui trabalhar eu tinha 11 anos de idade pra poder ajudar a minha mãe de faxineira. Aí depois, com 13 para 14 anos eu casei com o pai das minhas filha. (Lúcia, 48)

As trajetórias ocupacionais de Natália e Lúcia são marcadas pelo trabalho infantil, não remunerado, em condições muitas vezes insalubres ou desgastantes, retirando-as do estatuto de sujeitos de direito. Tal realidade faz parte de uma parcela significativa da população que esteve excluída da educação escolar em função da necessidade de colaborar com o sustento da família, como afirma Nogueira (2002, p. 167):

Essas histórias apenas confirmam uma situação bastante comum no país, conhecida pelas mulheres das camadas populares que ao ter que fazer opção entre escola e a sobrevivência, essa última se impõe. Logo cedo elas foram cooptadas como força de trabalho para contribuir com o sustento e a com a luta pela sobrevivência de todo grupo familiar.

A violência intrafamiliar esteve presente na vida de Natália e Vera desde a infância e se materializou através da figura da mãe. No caso de Natália, as violências físicas foram praticadas ora pela mãe, ora pelo padrasto, nesse último caso por ordem da mãe. Apesar dos anos que separam os acontecimentos narrados do momento atual, as falas da entrevistada revelam traços

de mágoa que perduram até hoje. Natália, 50, relembra:

Minha mãe me agredia muito. Batia no meio do corte de cana na frente de todo mundo. Meu pai não me batia porque morava no Norte, quem morava comigo era meu padrasto que não me batia. A única vez que ele me bateu foi porque minha mãe obrigou a me bater. Hoje eu vim descobrir isso... Hoje em dia tenho uma boa relação com ela, ela ainda não me pediu perdão não, mas ela está tentando se redimir.

A fala de Natália expressa uma certa compreensão de que a falta de um pedido de desculpas da mãe não significa que ela não se arrependa. Na tentativa de se retratar, sua mãe busca outros meios, os quais Natália atribui grande importância: “Ela (a mãe) nunca fez festa de aniversário pra mim nesses 50 anos. Aí domingo passado ela me chamou pra almoçar lá e chegando lá tinha um bolinho pra mim. Fiquei muito alegre. É a forma que ela teve de se expressar. É coisa desse pessoal do Norte⁷⁹” (Natália, 50).

Vera também foi vítima da violência praticada pela mãe, que além das agressões físicas, negava à filha o direito de estudar, retardando assim seu processo de escolarização. Contudo, sua narrativa a todo tempo reafirma que apesar disso, a vontade de frequentar a escola permaneceu acesa: “Meu pai botava a gente no colégio e minha mãe me tirava. Ela me queimava de cigarro, ela batia na gente de fio... ela não tinha estudo também, mas essa sede de estudo ficou assim dentro de mim...” (Vera, 59).

No patriarcalismo, o domicílio se constitui como ambiente violento, em que se é naturalizado o autoritarismo praticado por adultos contra crianças e por homens sobre mulheres (ALMEIDA E SAFFIOTI, 1995), conforme se apresenta as realidades narradas principalmente por Natália e Vera. Essa violência gera impactos significativos na vida adulta, pois “sofrer violência na infância torna as pessoas inseguras, com baixa autoestima, com ausência de senso crítico sobre a violência e dificuldades de estabelecer relações positivas” (CARDOSO, 1997, p. 132).

Na vida de Vera, a violência simbólica se manifesta pelo impedimento do acesso à escola. Apesar da escola estar localizada próximo à residência da aluna, a mãe não permitia que ela estudasse, apesar do incentivo do pai e da diretora da escola. Vera só conseguiu ser

⁷⁹ Apesar da forma de expressão “Norte”, a entrevistada se referia à região do Nordeste brasileiro, pois a família é natural do estado de Pernambuco.

matriculada na escola aos 10 anos. Aos 14 anos, Vera conta que devido a melhor condição econômica da família, foi matriculada em uma escola particular pelo pai. Contudo, na ausência do pai, a mãe mantinha a postura de lhe negar o direito aos estudos: “Minha mãe não aceitava eu estudar. Ela dizia que mulher tinha que fazer o serviço doméstico e casar. E eu chorava... (risos).” (Vera, 59).

A compreensão da mãe de Vera acerca o papel social que a filha deveria cumprir. na sociedade era de que as mulheres deveriam se casar e cumprir com seu papel de mãe, esposa e cuidadora. Assim, muitas mulheres foram confinadas ao espaço doméstico ou em ocupações de menor prestígio social destinado às mulheres, denominado por Alves (2006) como “guetos femininos”. Tal visão sexista ainda está presente na atualidade, apesar das conquistas das mulheres em relação ao aumento dos níveis de escolarização e de presença no mercado de trabalho (ROSEMBERG, 2001).

Cada história de vida é singular, tornando a análise ainda mais complexa. Há também pontos em comum em suas trajetórias familiares como a negação à escolarização, a violência na infância, o trabalho infantil, experienciada de maneiras diferentes pelas entrevistadas e que representam uma realidade encarada por muitas mulheres no país até os dias atuais.

As vivências da infância e as trajetórias familiares não constituem como marcas que ficaram no passado, intactas ou fincadas nas raízes da memória. Elas permanecem vivas pois irão refletir na maneira que cada pessoa constrói sua identidade e se percebe como sujeito. A vontade de estudar, por exemplo, permaneceu guardada na vida de Vera, Natália e Lúcia e irá reverberar na forma como elas concebem a educação e os significados que elas atribuem ao espaço escolar, como veremos mais adiante.

5.2.2 As trajetórias escolares: os obstáculos, a interrupção e as motivações para o ingresso na EJA

As trajetórias escolares de Natália, Vera e Lúcia são marcadas pela negação do direito à escola na idade considerada regular por fatores diversos. Já Ingrid, a mais jovem dentre as entrevistadas, vivenciou uma realidade diferente, pois foi matriculada na escola aos 6 anos e nela permaneceu sem vivenciar reprovações até o 5º ano.

Natália não estudou quando criança ou adolescente. Começou a trabalhar na roça muito nova e posteriormente se casou, dedicando-se a cuidar da casa, dos filhos e tentando conciliar

tais obrigações com faxinas que fazia para fora a fim de ajudar no orçamento da família. A escolarização de Natália teve início após sua vinda para Angra, quando já era adulta. Ela conta:

Eu comecei a estudar depois de três anos que eu vim pra cá, eu cheguei aqui em acho que 96, 98... passou uns três anos eu comecei a estudar, mas eu tinha três crianças pequenas, daí meu marido danou de estudar e eu tive que parar pra tomar conta das crianças. Primeiro eu comecei a estudar no Belém, depois no CEAV, eu tinha uns 34 ou 35 anos. Daí eu arrumei uma menina pra ficar com meus meninos, mas aí o mais velho brigou com ela e ela não quis mais ficar né... Daí eu parei de estudar. Eu não poderia deixar as crianças com outras crianças né. (...) Eu tinha que dar prioridade pras crianças estudarem né, eu tinha que cuidar dos filhos. (...) Meu marido ficou estudando, mas não conseguiu aprender a ler. (...) No final nem eu estudei nem ele aprendeu a ler (Natália, 50).

A vida escolar de Natália está imbricada aos sacrifícios vivenciados historicamente por mulheres em prol da família. Ela adentra a escola, mas, pelo fato de que seu marido decidiu também estudar, só lhe restou sair da escola para cuidar das crianças. As condições impostas pelo gênero, são encaradas socialmente como naturais: é natural que lhe seja imputado o papel principal de cuidadora dos filhos e da família, pois o marido é o provedor do lar. Nessa perspectiva, a escolarização de Natália ganha um papel secundário perante a família. Destaca-se ainda o esforço empreendido pela estudante em busca de uma solução para que pudesse voltar a frequentar a escola, buscando conseguir alguém com quem pudesse deixar os filhos. O retorno, porém, não foi consolidado devido a uma briga entre o filho mais velho e a possível cuidadora.

De acordo com Carrasco (2005) o feminismo radical explica que o controle que o homem exerce sobre a família faz com que a atividade doméstica seja a primeira responsabilidade das mulheres, condicionando, assim, sua participação no trabalho e nas atividades externas ao lar, como no caso de Natália em relação à sua ida para a escola.

Na vida de Vera, o impedimento imposto pela mãe se constituiu como principal obstáculo à sua escolarização na infância e adolescência. Quando adulta, Vera tentou retomar os estudos, porém, mais uma vez foi impedida, desta vez pelas violências praticadas pelo marido que não aceitava sua ida à escola:

Na infância foi minha mãe que fazia eu chorar, não deixava eu estudar. Aí casei, encontrei meu esposo, outra coisa ruim na minha vida. (...) Eu vinha estudar à força. Ele jogava meu material no chão, ele queimava, ele me batia... eu sabia que ia apanhar quando chegasse, mas eu vinha pro colégio... (Vera, 59)

Lúcia não lembra a idade que começou a estudar, mas recorda que foi ainda na infância.

Parou de estudar devido à gravidez na adolescência e só retornou após a vida adulta: “Comecei criança ainda né. Comecei a estudar de 7 pra 8 anos na Santos Dumont, estudei lá muitos anos. Depois saí porque fiquei grávida com 13 anos, aí parei de estudar e recomecei agora, depois dos quarenta e poucos anos” (Lúcia, 48).

As realidades enunciadas se relacionam diretamente com o contexto histórico vivenciado pelas entrevistadas. Na infância, Natália e Vera tiveram o direito à escola negado. Ao analisar a forma como os pais das entrevistadas significavam a educação escolar, é preciso levar em consideração que no fim da década de 1950 o contingente de analfabetos era superior a 50% da população brasileira, reverberando na forma de refletir o sentido da educação pela sociedade (NOGUEIRA, 2002).

Ingrid, por ser mais jovem, já vivenciou as políticas de democratização do acesso à educação iniciadas nos anos de 1990 (GALVÃO E DI PIERRO, 2007). Assim, iniciou sua vida escolar quando pequena e não passou por retenções até o 5º ano. Ao adentrar o segundo segmento do Ensino Fundamental, vivencia situações de retenção escolar que a levam a parar de estudar. Ingrid só retornou à escola anos depois, já na EJA, período em que teve de lidar com os ciúmes do então namorado:

Eu comecei (a estudar) bem pequena. Até o 5º ano passei direto, depois repeti, fiquei uns anos sem estudar, estudei na Japuiba mesmo. Namorei um cara muito ciumento que não gostava que eu ia pra escola. Isso eu já estudava a noite. Quando separamos, entrei na EJA na escola, repeti por bastante faltas, mas não desisti e não parei de estudar. (Ingrid, 21)

O retorno das entrevistadas aos bancos escolares é marcado por diversos contextos. Algumas delas, alimentadas pelo desejo interrompido ou pelo aprendizado não vivenciado, outras retornam rumo à conquista de emancipação, melhores condições de vida e de trabalho. Nesse percurso, o apoio que encontram de familiares, amigos e outros incentivadores é crucial para a volta à escola, como podemos ver através da fala de Natália:

Eu voltei a estudar em 2011. Meu sonho é aprender a ler. Eu gostei de todas as minhas professoras. (...) Quando comecei a aprender a ler foi muito bom, mas logo comecei a esquecer. As coisas da minha cabeça... apagou tudo. (...) Eu leio um pouco. Às vezes acerto e erro. Hoje mesmo fiz um ditado que foi assim, alguns errados outros certos. (...) Minhas meninas ficavam falando “mãe, volta a estudar, não para de estudar. Se tiver alguma dificuldade eu lhe ajudo!”. Minha mãe também me incentivou a estudar, minha amiga não quer que eu pare de estudar (Natália, 50).

A principal motivação que levou Natália a adentrar os muros da escola foi a expectativa

de aprender a ler e a escrever. Nesse percurso, Natália conta sobre o incentivo crucial recebido das filhas, da sua mãe e de uma amiga. A alfabetização é considerada como um importante meio capaz de possibilitar ao indivíduo o exercício pleno de sua cidadania. Além disso, a condição de analfabetismo do sujeito corresponde a ocupar um lugar simbólico marcado historicamente por estigmas de inferioridade (GALVÃO E DI PIERRO, 2007). A entrevistada reconhece suas limitações relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, mas relata o apoio da filha que se propõe a ajudá-la nas realizações das tarefas.

Vera viu a possibilidade de concretizar seu sonho de estudar após seu casamento e mudança para Angra, mas encontrou como principal obstáculo as violências praticadas pelo marido que tentava impedi-la de estudar. Ela contou:

Eu vim pra cá na quinta série. Com ele (esposo) me perturbando... Só não lembro o ano... Eu entrava e saía porque ele me espancava. Mas eu sempre fui assim, determinada, **o meu sonho ninguém mata**. Eu falei ‘mesmo que eu me forme com 80 anos, eu vou estudar, é o que eu quero’. Assim que divorciei, voltei a estudar, que era meu sonho. A minha vida, professora, sempre foi um inferno, mas eu ali, com determinação de estudar (Vera, 59 **grifo da autora**).

A decisão de voltar a estudar desencadeou episódios de muita violência contra Vera, praticados pelo marido que a constrangia, ameaçava e agredia. A decisão de voltar a estudar fere o poder e a autoridade imposta pelo homem, que acredita exercer domínio sobre a mulher. Assim, “o poder masculino passa a ser redefinido quando a mulher busca sua autonomia e começa a questionar as relações de poder no lar e rediscutir sua condição, principalmente, quando esta começa a contribuir no sustento da família” (ALVES, 2006, p. 91).

Em muitos casos, mulheres que optam por voltar a estudar sofrem interdições do marido. Assim, a hierarquia masculina se impõe levando-as a desistirem dos seus sonhos, pois as violências praticadas ferem a dignidade, a autoestima e a motivação. Indo de encontro a essa realidade, Vera se mantém firme a fim de concretizar o sonho, já impedido de realizar na infância, colocando-o em um lugar simbólico acima da própria vida, quando ela afirma que “**o meu sonho ninguém mata**”. Seu sonho de estudar é algo inegociável, e a estudante deixa claro o quanto ele não está atrelado a um espaço e tempo determinados, pois seu desejo será a qualquer custo realizado em qualquer tempo da vida.

Tal fragmento de narrativa denota um sentido tão forte, que provoca em mim, enquanto pesquisadora, mulher, professora e estudante, um sentimento de orgulho da força propulsora

que a educação pode provocar na vida de um sujeito de classe popular e por isso, me transborda, dando fôlego a esse trabalho. Essa passagem representa os sentimentos não esgotados por todas as entrevistadas, mas que representam as suas histórias de vida e por isso, me trazem a decisão de incorporá-lo ao título desse trabalho. Esse é o caso também de Ingrid, que, como descrito na seção anterior, o ciúme do namorado foi determinante para que passasse um período fora da escola, mas tão logo se separou retomou seu projeto de estudar.

Lúcia, por sua vez, significa a educação como importante meio de encontrar melhor colocação no mercado de trabalho. A decisão de voltar a estudar ocorreu após uma conversa com um amigo, que a observava do lado de fora da casa com seu caderno, lendo. Ela relata:

Eu voltei a estudar porque queria terminar, meus estudos e encontrar um trabalho melhor. (...) Foi um colega, amigão meu de 73 anos de idade que chegou pra mim e falou 'amiga, tô vendo você aí fora sentadinha com seu caderno lendo... porque você não volta pra escola?'. Porque meu sonho era isso sabe, eu passava o dia todo com o caderno lendo. Ele falou assim pra mim sabe? Um senhorzinho... Aí eu fui pela cabeça dele. (...) Quando eu fui na escola procurar vaga, a professora Graça falou assim pra mim: 'Ô Lúcia, por que você não volta a estudar? Você parou na terceira série né? Vai lá na escola que eu vou ligar lá te dando força'. E ela fez isso mesmo, ela conseguiu, entendeu? Graças a Deus ela conseguiu minha vaga lá (Lúcia, 48).

A observação atenta do amigo de Lúcia a fez despertar para o sonho de estudar. Ao entrar em contato com a escola, a professora, que já era conhecida de Lúcia por residirem no mesmo bairro, foi uma importante aliada e incentivadora para que ela conseguisse a vaga na escola. Foi preciso que olhares de fora despertassem nela a iniciativa de retomar seu sonho antes adormecido. Sua maior motivação é conseguir melhores condições de trabalho, pois sua trajetória ocupacional foi marcada por trabalho vinculados à área do cuidar, do servir, tarefas consideradas próprias do universo feminino, além de mal remuneradas e pouco reconhecidas socialmente.

5.2.3 A violência doméstica: das violências simbólicas às tentativas de feminicídio

A violência doméstica é uma experiência comum a todas as entrevistadas, realidade essa compartilhada por grande parte das mulheres no Brasil em todo o mundo. Esse tipo de violência transpassa os limites de raça, classe social, etnia, fazendo-se presente em todos os tipos de sociedades estruturadas sob[a base patriarcal. Para Brauner e Carlos (2005), a violência conjugal é um reflexo das desigualdades de gênero naturalizada pela cultura da nossa sociedade.

Ressalta-se, porém, que as maiores vítimas desse tipo de violência no Brasil são mulheres e meninas negras (CARNEIRO, 2015; ENGEL, 2017). Essa realidade se deve a diversos fatores, dentre eles, a dificuldade de políticas públicas voltadas às mulheres penetrarem em territórios de maior vulnerabilidade social, tornando-se necessário refletir tais violências sob as lentes da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002).

Na vida de cada uma das interlocutoras, cujas trajetórias de vida dão sentido a essa pesquisa, ela se apresenta de diversas formas, seja em momentos transitórios da vida ou permanente. Na história de Natália, essa realidade é contínua. Ela vivencia situações em que é agredida desde a infância, sendo a violência praticada pela mãe substituída pela praticada pelo marido na vida adulta. Ela descreve diferentes tipos de violência praticados contra ela:

Meu esposo é muito violento comigo. Agora nem tanto porque depois daquela palestra eu falo com ele, fico reclamando, aí ele para. Mas quando ele toma a cervejinha dele com vinho, fica falando muita bobagem. (...) Teve vez de eu chegar na minha mãe toda roxa por causa de beliscão que ele me dava. Teve uma vez que ele deu um chute na minha barriga quando eu estava grávida de 8 meses da minha filha. Mas foi só essas vezes. Depois eu falei com ele que ia denunciar pra polícia... Aí ele amansa. (...) Ele me xinga, me ofende, me humilha, já chegou a bater em um poste. Já chegou a dizer ‘tenho dinheiro e não te dou’. Essa é a pior coisa sabe, pode me bater, pode me xingar, mas não me humilha. (Natália, 50)

A narrativa de Natália descreve episódios de violências físicas e psicológicas, praticadas por seu companheiro inclusive durante sua gestação. A tentativa de defesa da entrevistada acontece através da ameaça de denúncia, que não é efetivada. A condição de dependência econômica que Natália vivencia, certamente torna mais complexo qualquer tipo de desligamento do relacionamento.

Dentre as violências mencionadas, Natália demonstra que a mais difícil de superar são as humilhações, quando por exemplo, o esposo nega dar dinheiro mesmo possuindo-o, como forma de humilhá-la, já que ela não possui trabalho formal e remunerado.

Saffioti (2004) já descrevia em seus estudos que o discurso de mulheres agredidas apontava com frequência maior facilidade em superar violências físicas do que as humilhações. As humilhações ferem a autoestima, colocam em xeque suas identidades e penetram as subjetividades das vítimas.

Ressalta-se nessa fala que Natália menciona uma “palestra”, referindo-se à realizada na escola onde estuda, cujo tema foi “violência doméstica” e que teria trazido elucidações que

serviram de defesa, como por exemplo o conhecimento acerca da Lei Maria da Penha, utilizados pela aluna para evitar a continuidade das agressões pelo marido. Assim, esse fragmento da narrativa demonstra de forma muito direta a importância do trabalho com a temática nas escolas.

Familiarizada com a impotência e com a violência a desde a infância, Natália considera-se respeitada pelo companheiro pelo fato de não ter sido traída no casamento. Mesmo diante das agressões e humilhações, a entrevistada busca justificar o que seria para ela, algo positivo na personalidade do marido:

E tem uma coisa boa nele é que ele me respeita. Ele nunca me traiu com outra mulher, ele me bate, me xinga, me expulsa da cama, já até me expulsou de casa, mas nunca me traiu. Quando ele ficou com outra mulher, passou seis meses que tinha separado de mim pra ficar com outra. (Natália, 50)

Não seria possível fazer uma análise dessa narrativa, sem levar em conta as singularidades vivenciadas ao longo da vida pela interlocutora. Natália é uma mulher pobre, que vivencia desde cedo a ausência de demonstração de afeto pela mãe e foi impossibilitada de estudar quando criança devido ao trabalho na lavoura. Atualmente, vivencia a condição de dependência econômica do marido, sofre os estigmas atribuídos socialmente ao sujeito analfabeto e vive circunstâncias de violências de todo o tipo. Assim, a forma como ela irá significar o que condiz com o “respeito”, o qual ela atribui como uma qualidade do marido, está intimamente ligado às feridas acumuladas e ao que lhe resta a se apegar para manter-se nessa relação.

Vera, como Natália, relata as violências físicas, morais, psicológicas praticadas também pelo ex-marido contra ela, inclusive tentativas de feminicídios. Ela que também foi agredida inclusive durante sua gestação:

Depois que me casei, vim morar em Angra e aí começou meu sofrimento... Uma vez apanhei porque derrubei um cinzeiro no tapete, já apanhei porque eu não ariava a panela do jeito que ele gostava que ariasse... (...) Meu primeiro filho eu perdi de tanto chute que levei... (...) Foram vinte e cinco anos de agressão e agredindo as crianças também. (...) Quando veio a (lei) Maria da Penha... tem 11 anos né? Ele me encharcou de álcool e falou ‘agora tu vai morrer’. Tinha um banheiro no meu quarto, eu corri pro chuveiro pra tirar o álcool... Várias vezes ele tentava me matar, várias vezes eu acordava com faca no pescoço. (...) Eu ia no culto, ele rasgava minha roupa com ciúme do pastor, falava que eu queria ficar com o pastor... Ele era muito ciumento e agressivo. E foram vinte e cinco anos essa briga. Eu não conseguia largar ele, eu largava ele ia atrás, ele chorava, ele dizia que me amava, a gente caía naquela armadilha de novo, porque é uma armadilha... (Vera, 59)

Para Vera, o casamento é um marco, que ela significa como “o início de seu sofrimento”. Ao relatar as violências as quais foi vítima, incluindo as que quase tiraram sua vida, Vera descreve motivações de base machista para a violência praticada pelo marido, tais como exigências acerca dos papéis que ela deveria desempenhar com excelência enquanto dona de casa.

Para além das violências materiais e simbólicas, é evidenciado também um contexto de exploração da mão de obra feminina. Para Kergoat (2002) a sociedade legislada por homens na cultura ocidental, em nome da crença que existem trabalhos de natureza feminina ou masculina, explora a mão de obra das mulheres, extorquindo trabalho extra sob forma de trabalho doméstico.

Os longos vinte e cinco anos de relacionamento foram marcados pela violência, dentro de um contexto histórico em que a violência doméstica ainda era tratada como um problema de âmbito privado e com poucos recursos legislativos de proteção à mulher. Como Vera relata, a Lei Maria da Penha é bastante recente e, apesar de algumas limitações em termos de garantias dos direitos previstos em seu texto, ela se constitui como importante marco na forma de como a violência doméstica passa a ser ressignificada socialmente.

Outro dado que podemos destacar na narrativa de Vera é a fase do ciclo da violência, descrita por ela enquanto uma “armadilha”, como fator que dificultou seu desligamento da relação ao longo dos anos. Ela conta que das vezes que se separou, seu marido a procurava demonstrando arrependimento e dizendo que a amava, o que fazia com que ela retomasse o relacionamento. Soares (2005) denomina essa fase do ciclo da violência como “lua de mel”, fase esta, em que o agressor demonstra arrepender-se e promete mudar seu comportamento violento.

Outros fatores importantes contribuem para que a mulher repense sobre a decisão de terminar a relação. O casamento e o amor são construídos no imaginário da mulher desde a infância, impregnados de romantização e idealização. O contexto de dependência econômica, a preocupação com os filhos e o medo de encarar a vida sozinha também dificultam o rompimento da relação violenta (MIZUNO, FRAID E CASSAB, 2010).

O medo de encarar a vida sozinha é um dos principais motivos que têm levado Lúcia a repensar a separação, também impregnada de violência de diversas categorias:

Ah...professora, eu sofri violência de todos os tipos...todos os tipos... Apanhei, fui xingada, humilhada...sofri muito calada já. (...) Minhas filhas sempre falam “mãe, vai viver sua vida”, mas tá... Quero viver minha vida, mas às vezes a gente pensa ‘viver a nossa vida sozinha, a gente vai fazer o quê? Comer e dormir, dormir e comer?’ Medo da solidão né. Nossa, já sofri muito com isso, já tive depressão, já perdi o cabelo. (Lúcia, 48)

Devido à depressão e por considerar a vida sozinha muito difícil, Lúcia prefere se manter na relação mesmo que tenha que suportar situações de violências. As filhas, já adultas, seguiram suas vidas, não moram mais com ela e a companhia que a entrevistada conta para dividir as questões cotidianas é a do marido. Há que se considerar que vivemos em uma sociedade em que existe uma cobrança social sobre a mulher, tendo esta que estar inserida em um casamento e ter filhos para ser considerada “completa”. Além disso, enquanto mulher negra, provavelmente tem suas questões de identidade e autoestima afetadas dado à histórica exclusão social e ao preterimento, os quais mulheres negras são expostas nos relacionamentos afetivos (RIBEIRO, 2015).

A história de Ingrid retrata uma das vivências mais dolorosas da violência de gênero, pois deixa marcas para sempre não apenas no emocional, mas estampadas na própria pele. Vítima de uma tentativa de feminicídio, Ingrid dormia enquanto seu ex-companheiro jogou acetona e ateou fogo em seu corpo. A estudante relata que acordou em chamas e ela foi seu próprio socorro. Ela relembra:

Já sofri violências físicas e psicológicas em dois relacionamentos que eu tive. Com uma briga, um desentendimento, mas sempre por motivos bobos. (...) No último caso, eu estava dormindo, acordei em chamas entendeu? Sei que a todo momento foi Deus entendeu? Porque eu não tive ajuda de ninguém, eu simplesmente me socorri. Eu apaguei as chamas, eu desci pra pedir ajuda, eu fui pra pista, pro meio da rua pedir ajuda, entendeu? Tive ajuda de ninguém não, nem depois, nem durante... nada mesmo. Mas graças a Deus hoje eu tô bem, sendo mais forte que eu pensava, descobri uma força que nem eu pensava que eu tinha... e tô aí né, tô bem e feliz. (Ingrid, 21)

Esse episódio ocorreu durante o início do isolamento social, em decorrência da pandemia e foi noticiado por jornais locais. A aluna teve queimaduras de primeiro, segundo e terceiro grau e ficou internada por um mês. O agressor foi preso em flagrante e Ingrid segue sua vida, realizando fisioterapia e psicoterapia. Diante de tudo que vivenciou desde então, a estudante diz se sentir forte e bem.

As marcas dessa violência possivelmente vão refletir em diferentes aspectos de sua vida

e de sua identidade. Uma mulher jovem que precisa lidar com as consequências da violência de gênero quando esta assume sua face mais cruel, a desumanização da mulher, que reverbera na tentativa de retirada da sua vida. Ainda diante das dificuldades encaradas por ela, Ingrid vai ressignificando de forma positiva sua identidade de mulher, atribuindo a si própria as qualidades necessárias para seguir em frente. Como a estudante afirma, a partir de forças que nem a própria achava que tinha.

Diante das violências de toda ordem e das ameaças à própria vida, as entrevistadas expressam, ainda, em suas narrativas sentimentos de esperança e buscam restaurar sua humanidade em meio às experiências que tiram delas o estatuto de sujeitos de direito: “(...) a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda de esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 1987, p. 82).

Reitera-se que os casos narrados não se constituem enquanto casos isolados, que ferem apenas a individualidade dessas interlocutoras que foram vitimadas. A violência de gênero possui um caráter estrutural e acomete diariamente mulheres de todas as classes sociais e etnias. Ser mulher nas sociedades em que a dominação é legitimada pelo patriarcado é estar suscetível às violências materiais e simbólicas.

Além das violências materiais praticadas em âmbito doméstico pelos cônjuges, espaço esse que deveria significar local de proteção para essas mulheres, as narrativas, a todo tempo, trazem em seu bojo fragmentos que também evidenciam a presença da violência simbólica, aquela que não é palpável ou visível, e que por isso é inconsciente aos que exercem ou sofrem (BOURDIEU, 1999). Tais violências são evidenciadas através dos sentimentos de inferioridade das entrevistadas, geralmente causadas pelas opressões sociais as quais são vítimas em função do gênero. Além disso, a dependência emocional e econômica, que tem origem na maneira como os papéis sociais são distribuídos e na organização familiar em que mulheres ocupam posições de subalternidade também são exemplos claros da violência simbólica.

5.2.4 Os atravessamentos da violência doméstica no percurso escolar

As narrativas apresentadas ao longo da pesquisa demonstram que a violência doméstica interfere de maneira distinta na vida escolar de cada uma das entrevistadas. Em maior ou menor

grau, essa realidade se constituirá em mais um obstáculo imposto em função do gênero para a permanência na escola, dentre tantas outras dificuldades encaradas por mulheres da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Nogueira (2002), estudar irá constituir-se como uma tarefa que engloba múltiplos desafios, que envolvem tanto a tomada de decisão que precede a matrícula quanto a superação dos obstáculos para que se mantenham na escola:

A começar pela consideração de que estar matriculada não é condição suficiente para que elas consigam estudar, pois, o que veremos é que a luta pela escolarização se revelará constituída de, basicamente, dois momentos, sendo um anterior à matrícula na escola e outro posterior a essa (NOGUEIRA, 2002, p. 205).

Para Natália, o principal atravessamento dessa violência na vida escolar se dá em função da desmotivação para ir à escola, sentida pela aluna após os episódios de violência, que lhe geram dor e tristeza:

Eu fico muito revoltada, cheia de remorso de só fazer o bem e receber o mal. Eu fiquei um bom tempo doente, cheia de tristeza e angústia e não vinha à aula. Eu cheguei a adoecer de tanta angústia. Tem dia que eu chego até chorar pensando na vida e no que eu passei. Se eu for contar minha vida todinha dá um livro (Natália, 50).

A fala de Vera já demonstra uma tentativa direta de impedimento por parte do marido, que ia até à porta da escola constrangê-la:

Quando eu estava estudando e ele ia pra porta da escola arrumar briga. Eu ficava com vergonha e parava de estudar, ficava envergonhada aquilo na frente dos meus amigos, dos meus professores. (...)Ele jogava meu material no chão, ele queimava, ele me batia... eu sabia que ia apanhar quando chegasse, mas eu vinha pro colégio... Os professores sempre me deram força, falavam ‘Dona Vera, não fica com vergonha não, continue estudando, se ele vier pra cá a gente chama a polícia, entendeu?’ Mas eu ficava com vergonha das agressões dele e parava de estudar... Aí depois eu falava assim ‘Ah não Deus, eu sou um ser humano, eu preciso de estudo’ voltava de novo... Teve uma vez que eu vim me matricular e o secretário escolar falou ‘É dona Vera, a senhora já desistiu tantas vezes, a gente não vai te aceitar mais’ mas eu não explicava pra ele o meu problema... entendeu? Porque eu pensava, ‘não vai adiantar eu explicar, ele não vai entender’ ele falava que se eu desistisse, ia perder a vaga, mas eu não contava que era porque ele (esposo) me espancava, não deixava estudar, eu ficava com vergonha de falar pra ele. Aí eu só virei e falei: ‘Não, esse ano eu vou ficar’ porque né, eu já estava no negócio do divórcio, aí eu engrenei... Com dificuldade né, porque eu moro em morro alto, é sobe e desce, e vem na chuva, escorregava, me molhava, voltava (risos), trocava de roupa, e tiroteio, e fui lutando né, pra chegar onde cheguei. (Vera, 59)

Os constrangimentos gerados pelas agressões do marido perante colegas e professores se constituiu como principal motivo que fazia com que Vera, tomada pelo sentimento de vergonha e humilhação, se afastasse da escola. A violência patrimonial é manifestada quando seu material era jogado no chão e queimado. Esse tipo de violência lembra aqui o fato de que

nem sempre a violência do companheiro contra a mulher recai sobre o corpo desta. Muitas vezes, ele destrói os pertences da mulher. Simbolicamente, se trata da destruição delas próprias (SAFFIOTI E ALMEIDA, 1995).

O divórcio representa um passo importante para a concretização dos objetivos de Vera. É a partir dele que ela consegue “engrenar” nos estudos, ou seja, superado o obstáculo da violência doméstica, a estudante segue sua trajetória, encarando outros obstáculos os quais permeiam o cotidiano das classes populares, como a violência urbana e as dificuldades relacionadas à moradia e transporte.

Lúcia entende que a violência pode não ter interferido em sua vida escolar em função do seu posicionamento firme em casa. Estudar lhe propiciaria dignidade, o que ela chama de “ser alguém na vida”. Assim, estabeleceu como limite que esse direito não lhe seria violado. Quando perguntei a ela se essa violência pode ter interferido de alguma maneira na sua vida escolar, respondeu: “Não, porque eu não dei brecha, entendeu? Mas tinha dia aqui em casa que era um inferno. Ele chegava pra mim e falava ‘você não vai pra escola’ e eu virava pra ele e falava ‘eu vou sim porque eu quero ser alguém na vida e eu vou terminar meu estudo”

Esse posicionamento representa uma imposição dos limites em que a hierarquia imposta no ambiente doméstico poderia atuar. Conforme Nogueira (2002, p.208), “a busca de escolarização chega a traduzir uma ação, eu diria, bastante ‘subversiva’, que vem rompendo com valores tradicionais e adquirindo um significado importante, no contexto das relações sociais entre as mulheres e os homens (...).”

Ingrid, por sua vez, foi vítima de uma tentativa de feminicídio no contexto da pandemia, mais precisamente no primeiro semestre de pandemia e as aulas da EJA estavam suspensas. No segundo semestre de 2020, as aulas na EJA do município foram retomadas de forma remota. Considerando isso, no período em que Ingrid esteve internada as aulas estavam suspensas e durante sua recuperação, as aulas não eram presenciais. Ela atribui a essas condições ao fato de não ter parado de estudar, o que não ocorreria se estivéssemos em contexto de aulas presenciais, já que “teria vergonha de ir pra escola desse jeito, com queimaduras... meu rosto foi afetado, meu corpo teve queimaduras de primeiro, segundo e terceiro grau. Também já deixei de ir pra escola pra evitar ciúmes, brigas, essas coisas” (Ingrid, 21).

Certamente a violência traumática vivenciada por ela teve impacto em suas condições psicológicas, mas a vergonha devido às queimaduras e a exposição que teria que encarar num retorno de aulas presenciais é um obstáculo o qual afetaria diretamente sua vida escolar. A aluna

segue atualmente realizando as atividades através da plataforma de ensino remoto, tenta voltar aos poucos à sua vida social, porém, ainda com as limitações impostas pelo contexto pandêmico. Ao final do semestre, irá adentrar uma nova fase da sua escolarização, que segundo ela irá cursar mesmo que seja presencial, em uma escola estadual onde é ofertado o Ensino Médio.

5.2.5 Os significados da escola

Antes de analisar os significados que as entrevistadas atribuem à escola, considero relevante retomar um fragmento da fala de Natália, já mencionado anteriormente, mas que dialoga diretamente com os significados que a escola pode ter na vida das estudantes, mesmo quando não percebidos por elas, especialmente no que se refere à violência contra a mulher.

Em um dado momento da entrevista, a Natália afirma: “Meu esposo é muito violento comigo. Agora nem tanto porque depois daquela palestra eu falo com ele, fico reclamando, aí ele para”. (Natália, 50). Nessa afirmação, a entrevistada se refere à palestra realizada pela escola em março de 2019, cujo objetivo era de conscientizar os estudantes sobre os diferentes tipos de violências previstos na Lei 11.340/2006. A partir da tomada de consciência, a interlocutora passa a utilizar tal conhecimento como forma de defesa mediante à ameaça de qualquer violência por parte do marido.

O resgate dessa fala, como já explorado ao longo desse trabalho, corrobora a concepção da escola enquanto espaço privilegiado para (re) construção da cultura, valores, símbolos e representações, reproduzindo ou transformando hierarquias (CARVALHO, 1999). Como Freire já destacava em sua obra *Pedagogia como prática de liberdade* (1967), a pedagogia comprometida com a conscientização atua como força propulsora de mudança e libertação.

Os significados atribuídos à escola pelas entrevistadas também são diversos. Para Natália, a escola significa um refúgio, uma válvula de escape do ambiente hostil em que o lar se tornou para ela. Em casa, ela afirma que a única alegria que possui é a presença do neto:

Ahh... a escola significa tudo. É um refúgio pra mim, eu não tenho mais alegria, nem paz nem sossego. Em casa a única alegria que eu tenho é meu neto. Quando meu marido começa a brigar comigo eu fico triste, daí vem meu neto, faz uma palhaçada e eu já esqueço tudo. Ele veio em boa hora (Natália, 50).

O ambiente escolar significa para muitos estudantes, um espaço de socialização, aprendizado, descontração e esses aspectos são especialmente importantes quando se trata de

mulheres adultas, cujas vidas estiveram restritas durante longo tempo à esfera doméstica e familiar. Na escola, Natália encontra a oportunidade de dar atenção às próprias aspirações, sem estar condicionadas às necessidades da casa ou da família.

Para Vera, a escola significa uma oportunidade de adquirir conhecimentos, estabelecer laços afetivos e conviver com professores cujos papéis vão além do ato de ensinar, pois o incentivo ganha papel fundamental nas relações estabelecidas:

Ah, professora, a escola significa tudo... a gente aprende muita coisa, os professores né, eles tem experiências de estudar, fizeram faculdade, eles passam muita coisa boa pra gente, o professor de português me inspirou muito a estudar, uma coisa que ele falou e eu gravei, o ano que ele falou assim quando voltei na escola 'Poxa, eu te chamei o ano todo e a senhora não apareceu, né' e eu falei 'pena né, mas eu vou voltar a estudar' e ele falou 'fica aí, não sai não mulher, vai estudar!' ele me incentivou, ele mexeu com meu ego (Vera, 59).

O significado que Vera atribui à escola está intimamente ligada à concepção de que a escola instrumentaliza os que nela se inserem para se perceberem enquanto sujeitos de direito: "Eu não sei professora, ficou aquilo no meu inconsciente, que eu tinha que estudar. E também muita humilhação que você passa porque você não tem estudo, você não é ninguém, você não é nada. Isso dói". (Vera, 59). Sua fala retrata esse lugar simbólico ocupado por adultos pouco escolarizados na sociedade é historicamente carregado de estigmas que inferiorizam os sujeitos.

Lúcia significa a escola como um importante espaço de socialização, que contribuiu para a construção de uma imagem positiva sobre si mesma:

A escola pra mim é tudo. Ela me deu assim... o prazer de conhecer gente nova, fazer amizades com as pessoas, porque eu sempre fui muito parada na minha, agora eu sou mais comunicativa. Poxa, hoje eu gosto de falar e conversar. Antigamente eu só vivia na minha. Agora não... agora eu posso dizer que tenho amigos. E eu gosto de estudar, gosto de fazer amizade (Lúcia, 48).

A percepção de Valéria dialoga com outros estudos acerca da escolarização de mulheres, como o de Alves (2006), em que a escola é apontada por mulheres trabalhadoras inseridas na EJA como promotora de aquisição de comportamentos relativos ao convívio social, às habilidades do campo da linguagem e destacam os valores da comunicação.

Para Ingrid, o significado da escola está intimamente ligado à conquista de melhores condições de vida, através do alcance de maiores níveis de escolarização e a inserção no

mercado de trabalho: “A escola é muito importante para alcançar meus objetivos e ter um futuro melhor. Eu quero conseguir fazer uma faculdade né, também quero uma profissão, ainda não pensei em qual não, mas eu sei que mais pra frente eu já vou ter isso em mente” (Ingrid, 21).

Assim, de acordo com a estudante, a escola lhe fornecerá meios para que consiga ingressar na graduação e conseqüentemente adquirir uma profissão. De um modo geral, a escolarização é uma exigência para a inserção no mercado de trabalho visando assim sanar as necessidades de ordem econômica dos sujeitos. Para além dessa perspectiva, o trabalho confere às mulheres a independência econômica, a participação de mulheres no espaço público e conseqüentemente atua como fator de *empoderamento*⁸⁰ (ALVES, 2006).

5.2.6 As perspectivas futuras e os sonhos: o sonho da alfabetização, a busca pela emancipação e pela qualificação profissional

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (FREIRE, 2001, p. 13)

As identidades multifacetadas das estudantes entrevistadas tornam também diversas as perspectivas que constroem acerca do seu futuro, dos seus projetos e dos seus sonhos. Comungam da busca pela emancipação, da tentativa de rompimento dos estigmas associados aos sujeitos pouco escolarizados, da busca por melhores condições de vida e a superação das condições impostas pelos papéis sociais designados à mulher.

Desse modo, apresentam as seguintes perspectivas futuras, planos e sonhos:

Meu sonho é aprender a ler... Conta não, eu tiro de letra. Mas na leitura eu tenho dificuldade. Eu queria saber de leitura metade do que eu sei de conta. Com dinheiro ninguém me passa as pernas... E meu sonho é escrever um livro, contando a história da minha vida todinha (Natália, 50).

Meu sonho é engrenar no Ensino Médio, vou fazer de tudo pra não faltar, pra entender as matérias. Se eu não entender, venho aqui atrás de vocês dizendo ‘me ajuda por favor, que eu tô com dificuldade!’ Quero terminar e fazer psicologia. Eu quero estudar a mente porque o ser humano é complicado, quero ajudar muitas pessoas, muitas mulheres que são espancadas e ficam aí com depressão... (Vera, 59).

⁸⁰ De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, “empoderamento é um neologismo que vem da palavra inglesa empowerent e significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, aumento da autoridade e dos indivíduos sobre recursos e decisões que afetam sua vida” (OIT, 2005 apud Alves, 2006, p. 119).

Pretendo trabalhar no meu serviço de bombeiro socorrista, que é meu sonho. Tenho fé em Deus que eu vou conseguir trabalhar e dar força pros meus filhos, ajudar meus filhos... só isso. Eu pretendo fazer o Ensino Médio eu queria fazer medicina (Lúcia, 48).

O sonho de Natália está ligado à sua alfabetização. Aprender a ler e escrever se torna condição necessária para exercer plenamente sua cidadania nos diversos âmbitos da sociedade que é permeada pelo código escrito. Comunicar-se, vender, comprar, compreender informações, localizar-se no tempo e no espaço, são habilidades que exigem determinado domínio da leitura e da escrita. Ao longo da vida, os sujeitos não alfabetizados, buscam driblar tais dificuldades para sobreviver e se relacionar, mas convivem com os preconceitos atribuídos ao sujeito analfabeto. Assim, aprender a ler e escrever lhes confere a ampliação do seu conhecimento de mundo, e para Natália, significaria poder registrar sua vida, suas histórias e reconstruir sua autoestima.

Para Vera e Lúcia os sonhos se concretizam a partir da sua qualificação profissional, ou seja, da possibilidade de concluírem a graduação, nas áreas as quais elas se identificam. A curto prazo elas pretendem concluir o Ensino Médio e o curso técnico. Lúcia está concluindo seu curso de bombeiro socorrista e pretende poder atuar na área para a qual se qualificou. Vera atribui a escolha do curso de psicologia à possibilidade poder colaborar para que mulheres vítimas de violência doméstica possam curar suas feridas. Seu sonho de ajudar outras mulheres está intrinsicamente relacionado à sua própria história e suas dores.

Ingrid, diferente de Natália, Vera e Lúcia que destacaram sonhos relacionados ao processo de escolarização e à conquista de trabalhos, sonha em poder conquistar sua habilitação, seu carro, moto que simbolicamente representam sua emancipação, independência financeira e o rompimento do âmbito privado, lugar socialmente destinado às mulheres de classes populares. Ela afirmou: “Meu sonho é casa própria, minha habilitação, meu carro e minha moto na garagem, meu sonho é esse” (Ingrid, 21).

Nessa perspectiva, as educandas entrevistadas, as quais representam milhares de mulheres estudantes da EJA, compartilhando das realidades e sonhos apresentados ao longo do trabalho, significam a educação como meio de transformar-se, emancipar-se, constituir-se enquanto sujeitos de direito, que apesar de suas dores e dos trajetos percorridos, encontram na escola um espaço de socialização, reconstrução de suas identidades e ferramentas para concretização dos sonhos.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, buscou-se compreender em que medida os diferentes tipos de violência contra a mulher, em especial a violência doméstica, afetam a vida das estudantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública situada no município de Angra dos Reis. Buscou-se também conhecer as trajetórias escolares de quatro estudantes, cujas vidas foram marcadas pela violência doméstica, analisando os atravessamentos dessas violências em seus percursos escolares, os significados que atribuem ao espaço escolar e as

perspectivas construídas em relação ao futuro.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos, que buscaram fundamentar teoricamente a pesquisa, descrever os processos de investigação e apresentar e discutir os dados coletados em diálogo com os referenciais bibliográficos.

O primeiro capítulo buscou fundamentar o estudo a partir de uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos que perpassam o fenômeno da violência de gênero. Dentre eles, o conceito de gênero, que tem se constituído enquanto categoria teórica e epistemológica importante para entender as relações entre os sexos e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres em diferentes culturas, bem como as contribuições históricas do movimento feminista no interior desse debate.

Ainda no primeiro capítulo, discutiu-se sobre o fenômeno da violência de gênero e as estruturas sociais sobre as quais ela se alicerça, dando destaque à estrutura denominada patriarcado, caracterizado pela naturalização da hierarquia entre os gêneros, reproduzindo um sistema de dominação masculina, que reverberam em violências materiais ou simbólicas praticadas especialmente no interior da organização familiar. Discutimos acerca dessa violência a partir da perspectiva interseccional, que leva em consideração as múltiplas formas de opressão as quais qualificam esse tipo de violência.

Buscamos também conceituar a violência doméstica e apresentar os processos que a complexifica a partir de uma revisão bibliográfica, além das contribuições da Lei Maria da Penha, para o enfrentamento da violência doméstica no país, apresentando as diferentes tipificações de violência doméstica nela previstas.

O segundo capítulo foi dedicado à uma breve contextualização acerca da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de pontuar alguns marcos históricos e políticos contemporâneos significativos para a construção da atual política educacional de EJA no Brasil. Discutimos sobre os sujeitos em sua diversidade, e traçamos um debate acerca de indicadores relacionados à demanda e a oferta de vagas destinada a jovens, adultos e idosos, que constituem a demanda potencial para essa etapa de escolarização. Ainda nesse capítulo discutimos as significações atribuídas ao processo de escolarização da mulher no Brasil contemporâneo e sobre a influência do gênero como fator de exclusão da mulher dos espaços de saber e de poder a partir de uma análise teórica, tratando dos aspectos históricos e sociais que perpassam a escolarização feminina. Foram utilizados estudos que trataram das motivações, obstáculos e significados que perpassam as trajetórias escolares de alunas inseridas na Educação de Jovens

e Adultos.

O terceiro capítulo teve como objetivo possibilitar uma maior aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa. O município de Angra dos Reis foi situado historicamente, caracterizado em seus aspectos socioeconômico, geográfico e populacional. Posteriormente foi apresentada a atual política educacional de Educação de Jovens e Adultos ofertada pela rede municipal de ensino. Posteriormente, utilizando dados da pesquisa “Perfil EJA 2018”, buscamos trazer um debate acerca dos sujeitos que compõem a EJA do município a partir de um enfoque de gênero e suas especificidades.

O quarto capítulo apresentou os procedimentos teóricos metodológicos que fundamentaram a pesquisa, descrevendo os métodos utilizados, o campo e as interlocutoras da pesquisa, o percurso metodológico e o processo de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo apresentamos a sistematização dos dados coletados, discutindo os resultados e dialogando com os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

Constata-se, a partir da revisão bibliográfica, que a violência contra a mulher se constitui enquanto um fenômeno social que perpassa diferentes sociedades e tempos históricos. Essa realidade é consequência da estrutura desigual que organiza e acaba por gerir as relações sociais, cujas bases ancoram-se nas desigualdades entre os gêneros. Nossa cultura está permeada por reprodução de estereótipos de gênero que reforçam o lugar de subalternidade destinado às mulheres.

A violência contra a mulher ocorre em diferentes espaços sociais, mas concretiza-se mais comumente dentre do ambiente doméstico, e nesse caso é categorizada como violência doméstica. As violências materiais são tipificadas principalmente enquanto violências físicas, sexuais, patrimoniais, morais ou psicológicas. Além das violências materializadas, as violências simbólicas que reproduzem desigualdades e reforçam estereótipos que ditam os papéis sociais destinados a homens e mulheres, permanecem enraizadas nas diferentes esferas sociais, invisibilizadas e muitas vezes, sequer percebidas enquanto violência.

Sob uma perspectiva interseccional, analisamos que apesar da violência atingir mulheres de diferentes etnias e classes sociais, as maiores vítimas são mulheres negras e pobres. Essa sobreposição de opressões se concretiza de forma qualitativa, ou seja, a violência será experienciada de forma diferente de acordo com as interseções que perpassam as identidades dessas mulheres.

A exclusão de mulheres dos espaços de saber em função do gênero exemplificam o atravessamento da violência simbólica no campo da educação e o caráter interseccional dessa violência, pois as mulheres pobres e negras foram historicamente as últimas a adentrarem as salas de aula. Os estudos teóricos que fundamentaram essa pesquisa, apontam que, apesar de atualmente as mulheres apresentarem índices mais elevados de escolaridade em comparação aos homens, elas ainda enfrentam obstáculos em função do gênero. Em geral, condições de trabalho precoce, gravidez e casamento são as principais motivações de interrupção dos estudos. Já adultas, encontram na Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de vivenciar o sonho de iniciar ou continuar os estudos, alfabetizar-se, melhorar suas condições de vida e de trabalho, emancipar-se e contribuir com a educação dos filhos.

Partindo da premissa que educação é direito de todos, previsto pela Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos irá se constituir enquanto modalidade voltada a atender os diversos sujeitos das camadas populares, dentre eles, parte dessas mulheres que tiveram seu direito à escolarização cerceado em fases anteriores da vida.

Como discutido ao longo dos capítulos de embasamento teórico, a EJA é uma modalidade de educação que teve origem a partir de movimentos populares, marcada historicamente por avanços e retrocessos e que vivencia atualmente um período de perdas significativas no campo político, marcadas pela redução da oferta de vagas, de investimentos financeiros e políticas que desconsideram a diversidade dos sujeitos que a compõe. A realidade apresentada acerca da política educacional de EJA na região da Costa Verde e em especial do município de Angra dos Reis, ilustram esse contexto de fechamento de turmas, apesar de não haver constatação de redução de demanda proporcional do público a quem a modalidade se destina.

A análise dos dados obtidos através da pesquisa “Perfil EJA 2018” apresentou um panorama dos sujeitos que compõem a EJA na rede municipal de Angra dos Reis, a partir do enfoque do gênero. Verificou-se que alunos e alunas de EJA, possuem motivações, perspectivas e encontram desafios que se interrelacionam diretamente com os papéis que se atribuem a homens e mulheres na sociedade. Consideramos, assim, que há elementos que generificam esses sujeitos, sendo relevante considerarmos essas especificidades nos cotidianos escolares e na elaboração de políticas educacionais.

Os resultados obtidos através do estudo de campo apontaram que mais de 70% do universo das estudantes pesquisadas foram vítimas de alguma categoria de violência contra a

mulher. Mais da metade dessas violências se caracterizam enquanto violência doméstica, demonstrando assim que, para as mulheres, o lar pode representar espaço de concretização de violências de forma mais frequente que demais espaços externos. Verificou-se que, dentre as violências domésticas relatadas, predominam as violências físicas, seguidas das violências sexuais e psicológicas. As categorias de violência moral e patrimonial não foram relatadas nesse estudo pelas pesquisadas.

Dentre os casos apresentados de violência doméstica apresentados ao longo da pesquisa, o companheiro é apontado como principal agressor, descortinando o desequilíbrio presente nas relações de poder que permeiam as relações conjugais. Ainda que existam avanços em termos de legislação, como a Lei Maria da Penha, a cultura patriarcal que naturaliza e perpetua a violência de homens contra mulheres ainda vigora na sociedade e penetra as relações familiares de forma bastante incisiva. Além disso, os dados expressaram um baixo índice de realização de denúncias formais, refletindo a complexidade do fenômeno da violência doméstica. Os fatores que levam a esse quadro são diversos, correspondendo a obstáculos de ordem emocional, familiar, social e econômico impostos às vítimas.

Através da investigação, foi possível concluir que as estudantes consideram relevantes discutir sobre violência contra a mulher dentro do espaço escolar e atribuíram a importância desse debate ao papel que ele pode representar frente a conscientização e encorajamento das mulheres, quanto à busca por seus direitos e contra situações de violência e a possibilidade desse momento de conversa ser um espaço de desabafo e de escuta bem como meio de prevenir que sejam expostas a essa realidade. Assim, esse estudo corrobora com o entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para a transformação social, levando os sujeitos nela inseridos a refletirem acerca das posições sociais que ocupam, dos valores, comportamentos e das relações desiguais que permeiam a cultura.

Grande parte das violências narradas acontecem de forma rotineira nos cotidianos das pesquisadas ou ocorreram de forma recente. Desse modo, é possível afirmar que a violência doméstica é um fenômeno presente na vida das estudantes e pode ainda se constituir como mais obstáculo imposto pela condição de gênero que atravessam suas trajetórias escolares. Para compreender melhor esse fenômeno e seus cruzamentos com a escolarização formal, buscamos realizar entrevistas que possibilitassem o aprofundamento nas trajetórias escolares de vítimas de violência doméstica matriculadas na EJA.

O perfil identitário e socioeconômico das quatro entrevistadas apontaram a relação entre

o processo de exclusão educacional com as desvantagens históricas de gênero e classe social. Suas trajetórias ocupacionais são marcadas pela dependência econômica do cônjuge, pela informalidade, pelas condições precárias de trabalho e pelo desemprego.

As narrativas apresentadas pelas entrevistadas retratam um cenário de violências materiais e simbólicas que perpassam suas trajetórias de vida e seus percursos escolares impostas em função do gênero, raça e classe social. Mesmo diante um contexto de opressões e destituições de direitos vivenciados desde a infância, essas mulheres ultrapassam os obstáculos impostos e conquistam o desejado retorno à escola após a vida adulta.

Cada história apresentada é singular, mas as entrevistadas comungam das desvantagens históricas do que significa ser mulher, pobre e vítima de violência doméstica e que alimentam o desejo de começar ou dar continuidade à sua escolarização.

As trajetórias de vida analisadas foram marcadas pela negação do direito à escola na infância, pela violência familiar praticada pela mãe e pelo trabalho infantil em condições desgastantes, fatores estes que foram decisivos para constituir suas atuais condições de vida e situações ocupacionais, desvinculadas das garantias legais previstas pelo regime do trabalho formal, visto que a escolarização constitui como exigência cada vez maior para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Essas mulheres, que encontram barreiras para conquistarem empregos formais, acabam confinadas à esfera do lar, destinando sua força de trabalho às atividades domésticas, não remuneradas e desvalorizada socialmente.

Suas trajetórias escolares são experienciadas de maneiras distintas, mas têm em comum a destituição do direito à escola desde a infância, motivados pelo trabalho infantil, pela gravidez na adolescência ou pelo desestímulo provocado pelos processos de retenção escolar.

O retorno à escola na vida adulta, acontece por meio da modalidade EJA, ofertada em período noturno. Buscam nesse processo que reacende o desejo interrompido, resgatar sua autoestima, adquirir novos conhecimentos, vivenciar o espaço escolar em todos os aspectos que ele pode oferecer: afetividade, socialização, construção de saberes, reestabelecimento da sua dignidade e autoestima e a formação para exercer plenamente sua cidadania. Verificamos através das narrativas das interlocutoras o quanto o apoio e incentivo de familiares, amigos e professores se torna um elemento chave para a decisão do retorno à escola.

Essas mulheres carregam consigo expectativas diversas, marcadas pelo desejo de concluir as diferentes etapas de estudo, de alfabetizar-se, encontrar melhor colocação no mercado de trabalho ultrapassando as barreiras do cuidar e servir, papéis sociais frequentemente

destinados às mulheres. De uma maneira geral, buscam romper com esse lugar simbólico marcado por estigmas negativos associados ao sujeito analfabeto ou pouco escolarizado.

Nesse processo de retorno à escola, encontram obstáculos de diferentes naturezas, mas a maioria deles atravessados pelas condições de gênero. As violências domésticas aparecem com mais força e são muito marcantes nas narrativas e são vivenciadas de maneira transitória ou contínua e vão desde às violências psicológicas até as tentativas de feminicídio. Tais violências são, na perspectiva das estudantes motivadas por situações de ciúmes por parte do marido, pelo tratamento da mulher enquanto propriedade e pela insatisfação com o desempenho com as quais as tarefas domésticas atribuídas à mulher são desempenhadas.

Romper com essa violência é uma decisão complexa e envolve fatores de ordem afetiva, econômica, familiar e social. Persiste o medo do julgamento dos diversos grupos sociais, das condições de humilhação, medo do julgamento frente à decisão da denúncia, medo da solidão, dependência econômica, preocupação com a família e com os filhos e a esperança da mudança de comportamento. Assim, o ciclo da violência é mantido, necessitando da construção de situações de acolhimento e intervenção externa para a sua ruptura, ações ainda muito pouco institucionalizadas no país.

Ao longo desse estudo, foi possível identificar como essas violências atravessam as trajetórias escolares dessas educandas e de tantas outras representadas por elas. Os atravessamentos das violências se concretizam pelo desestímulo de frequentar a escola após situações de violência doméstica vivenciadas, que geram traumas, como depressão e angústia, pelas interdições diretas e tentativas de impedimento através de agressões e destruição de materiais escolares por parte dos companheiros das estudantes, pelas marcas de queimaduras deixadas na pele após uma tentativa de feminicídio que seriam um motivo de constrangimento e vergonha de retornar à escola em tais condições e pela tentativa de evitar desgaste no relacionamento diante dos ciúmes apresentados pelo namorado.

Vale destacar que, de uma maneira que pode ser considerada subversiva, todas as entrevistadas superaram tais barreiras e se mantiveram na escola. Mas vale a reflexão quantas outras mulheres possam ter sucumbido ao desejo de estudar frente a tais empecilhos e violências.

Os significados atribuídos pelas estudantes à escola também são múltiplos, dentre eles destaque inicialmente sobre o significado de espaço de conscientização como força propulsora de mudança e libertação (FREIRE, 1967). Esse significado é atribuído à escola indiretamente,

quando as narrativas de uma estudante demonstram que a discussão realizada pela escola sobre o tema de violência contra a mulher, significou uma mudança de postura frente ao marido quando este tentava agredi-la, pois, instrumentalizada de conhecimento acerca de sua situação de opressão, esta reivindica-se enquanto sujeito de direito não mais disposta a tolerar as agressões impostas até então.

De forma direta, os significados atribuídos à escola estavam ligados a consideração como espaço de refúgio diante do contexto hostil do lar, como espaço para alfabetizar-se e consequentemente poder exercer sua cidadania plenamente, como oportunidade de criar laços afetivos, de socialização e vínculos de amizade. A escola adquire significados também ligados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, de comunicação e de desenvolvimento da linguagem.

As perspectivas futuras, os sonhos e os planos das entrevistadas adquirem dimensões diversas, mas, sinteticamente, buscam conquistar sua emancipação, romper estigmas de inferiorização por não terem concluído os estudos considerados essenciais, adquirir melhores condições de trabalho, adentrar a graduação e consequente a todas essas expectativas, a de superar as limitações impostas historicamente pelo gênero pelos papéis que lhe foram imputados ao longo da vida, cujas marcas foram desenhadas ao longo de todo esse trabalho.

Como vimos através dos dados apresentados, a escola ultrapassa as significações do “aprender e ensinar conteúdos”. A escola se constitui enquanto espaço de conscientização e transformação da cultura, construção de laços afetivos e de realização de sonhos, devendo comprometer-se com as questões que envolvem qualquer tipo de opressão ou desigualdade social.

Considerando também que a violência contra a mulher é um mal que perpassa a vida de grande parte dessas mulheres que estão inseridas na EJA, o debate no interior da escola se torna urgente, bem como a luta por políticas públicas contra qualquer tipo de discriminação e violência em função do gênero ou qualquer outra categoria identitária.

Longe da pretensão de esgotar as discussões acerca do tema abordado nessa pesquisa, mas apenas de contribuir com algumas perspectivas e narrativas que enriquecem o campo de conhecimento, considero relevante apontar que algumas limitações, especialmente de caráter metodológico, impostos pelo contexto de pandemia, que constituiu certa limitação para obtenção de outros dados que seriam importantes para a melhor exploração do objeto de pesquisa e que não foram explorados a priori.

Considero também enquanto limitação do estudo, inclusive em decorrência do período curto estipulado à realização de um mestrado, a não exploração de recortes importantes que poderiam ser aprofundados, como o relativo à questão racial que perpassa a violência doméstica, a questão da orientação sexual e da situação das mulheres trans nesse contexto.

Em relação a questão racial, os índices de violência percebidos em relação a mulheres negras e brancas no campo de pesquisa eram proporcionais aos percentuais de alunas matriculadas na EJA. Assim, não foram percebidas discrepâncias de cunho racial nos dados coletados. Em relação a estudantes lésbicas, bissexuais e transexuais, não foi possível identificar através dos instrumentos de coleta de dados, possíveis estudantes a serem entrevistadas dentro desses recortes identitários. As limitações de coleta de dados oficiais também são grandes, visto que os bancos de dados disponibilizados pelo poder público, como os dossiês de violência contra a mulher elaborados pelo Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, não tratam dessas especificidades. Considero assim, que essas lacunas apontadas possam constituir importante objeto de estudo de futuras pesquisas.

Finalizo desejando que assim como Vera, Lúcia, Natália e Ingrid, todas as mulheres que carregam consigo o sonho de estudar, de aprender e escolarizar-se, encontrem vaga na EJA, e que o descaso que a atual política neoliberal vem tratando a modalidade não mate os sonhos de outras estudantes. Que o fenômeno de fechamento de turmas que se alastra por todo país, não se constitua como mais uma violência simbólica a qual as estudantes sejam expostas. Que o “meu sonho ninguém mata” seja o lema de todas as sobreviventes das violências cotidianas impostas às mulheres do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L. et ali (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.19-50.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres Trabalhadoras sim. Alunas por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.685, de 15 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9685.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. **Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA** – Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília, setembro de 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000.

_____. Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº : 23/2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Brasília, DF, 2008c.

10 ANOS DA ADOÇÃO DA CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. Convenção de Belém do Pará/Agende Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento. Brasília: AGENDE, 2004

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. 4ª edição. Difusão europeia do livro, São Paulo. 1970.

BLAY, Eva Altermann. **Um caminho ainda em construção, a igualdade de oportunidades para as mulheres**. *Revista USP*, São Paulo, n. 49, p. 82-97, mar./mai. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRAUNER, Maria Claudia Crespo; CARLOS, Paula Pinhal de. **A família democrática: Violência de gênero: A face obscura das relações familiares**. Família e dignidade humana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 5, 2005. Anais...São Paulo: IOB Thomson, 2006, p. 658.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p.256.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Janira S. **A mulher nos documentos da Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Átemis*, Edição vol. 14, ago-dez, 2012, p. 155-163

CANEN, A.; MOREIRA, B. F. Antonio (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARDOSO, Nara Maria Batista. Mulher e maus tratos. In: STREY Marlene Neves (Org). **Mulher, estudos de gênero**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997. p.127-138.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: *Revista REVEJA (UFMG)*, online, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf> Acesso em 02/03/2020.

CARRASCO, C. **Introdução para uma economia feminista**. Proposta: *Revista de Debate da Fase*. Rio de Janeiro, n. 103/104, dezembro a março, 2005.

CARNEIRO, Isabel. **O processo de debate e a construção dos direitos**. In: Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Fundação Demócrito Rocha, Ceará, 2020.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres Negras e Violência doméstica: decodificando números**. 1ª edição. Geledés- Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 2017.

_____. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2810/CARNEIRO_Aparecida_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: Racismos contemporâneos. Organização, Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

_____. **Mulheres em movimento.** Estudos Avançados, 17 (49), p. 117-132, 2003.

CARVALHO, M. P. **O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula.** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 2, n. 46, maio-ago. 2012.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Comunicado de Imprensa de 04 de fevereiro de 2019. Disponível em <<http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2019/024.asp>> Acesso em 05/07/2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **2016: O Brasil esfacelado pelo golpe.** 1. Ed. – Brasília: CNTE, 2017.

COSTA, Cláudia de Lima e MALUF, Sônia Weidner. **Feminismo Fora do Centro: Entrevista com Ella Shohat.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 147-163, 2001.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Estudos Feministas, p.171-188, 2002.

CRESWELL, Jhon W. e CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos.** Porto Alegre: Penso, 2013.

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

DUARTE, Marcelo Laranjeira. **“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis.** Dissertação Mestrado em Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2015.

DUARTE, Marcelo Laranjeiras. **Juventude(s), escolarização e desigualdades:** elementos sobre o processo de “juvenilização” da EJA. In: (Des)encontros na Educação de Jovens e Adultos: identidades, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out, 2005.

ENGEL, Cíntia Liara. **As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA, Rio de Janeiro, 2017.

EITERER, Lúcia Carmem. DIAS, Jaqueline D'arc e COURA, Marina. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014

FERREIRA, Rejane de Barros C. DANTAS, Veridiana Xavier. **Aluna da EJA: quem é essa mulher?** II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. 2009, p. 1-13

FERREIRA, Paula Pulgrossi. **Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

FILHO, Marcelo de Freitas Mota e ABREU, Ivy de Souza. **A flexibilização da posse de arma de fogo como potencial fator de risco à integridade física da mulher vítima de violência doméstica no Brasil**. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/72444/a-flexibilizacao-da-posse-de-armas-de-fogo-como-potencial-fator-de-risco-a-integridade-fisica-da-mulher-vitima-de-violencia-domestica-no-brasil>> Acesso em 16/01/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Justificando o novo título: direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Org). Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. (Org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Lucas Breno de; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Estado da Arte: questões de gênero nas pesquisas em EJA de 2006 a 2012**. In: X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1978-0.pdf> Acesso em 02/02/2020.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, vol. 2, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GOMES, Patrícia Oliveira. **Gênero e interseccionalidades**. In: Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Fundação Demócrito Rocha, Ceará, 2020.

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista**. São Paulo, Paz e Terra/ANPOCS, 1993.

HADDAD, Sérgio et al. (Org.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libânio- 6ª ed.- Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese dos indicadores. 2010 e 2014/ 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB**. Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p. 40-57, jan/jun 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>> Acesso em 02/03/2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Relatório Final do Projeto Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política**. Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, 2017.

KERGOAT, D. **A relação social do sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão**. Proposições. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, v. 13, n. 37, p. 34-46, jan/abr, 2002.

LEITE, Sandra Fernandes. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no **período 2000-2010**. Portal da Educação. Disponível em <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-periodo-2000-2010/15572>> Acesso em 20/02/2020.

LOURO, G. L. [1997]. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MANSO, Flávia Vastano; CAMPAGNAC, Vanessa. **Dossiê Mulher 2019**. 14.ed. Rio de Janeiro: Rio Segurança, 2019.

MAPA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 2018. Câmara dos Deputados. Comissão de defesa dos direitos da Mulher, 2019. Disponível em <<http://www.justicadesaia.com.br/cartilha-mapa-da-violencia-contra-a-mulher-2018/>> Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

MELLO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de Conversa: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço dialógico no Ensino Médio.** Revista Imagens da educação, v.4, nº 2, p.31-39, 2014.

MELO, Hildete Pereira; BANDEIRA, Lourdes. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil.** In: CEPAL, Série Mujer e desarrollo, nº 66. Santiago de Chile, junho, 2005.

MIZUNO, Camila. FRAID, Jaqueline Aparecida. CASSAB, Latif Antônia. **Violência contra a mulher: por que elas simplesmente não vão embora?** Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248 – Universidade Estadual de Londrina, junho de 2010.

NARVAZ, Martha Giudice. SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. TESSELER, Fani Averbuh. **Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder.** Diálogo, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013

NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira. SANTOS, Jocenildes Zacarias. **Mulher Negra e EJA: Estratégias de enfrentamento à violência na escola.** Revista Cenas Educacionais, vol 1. Caetité, Bahia, 2018.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** In: SOARES, Leôncio José (org.) Aprendendo com a diferença-- Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-90.

_____. **Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

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

SARTI, C. A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, (16), p. 31-48, 2001.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, set/dez, 2006.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; GONÇALVES, Josiane Peres. **A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade.** Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104- 121, set/ dez, 2017.

PONTES, Érica Silva. **Enfrentamento à violência doméstica e familiar na escola.** In: Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Fundação Demócrito Rocha, Ceará, 2020.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coordenação e texto final). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, Stephanie. **A solidão da mulher negra**. 24/06/2015. In: Portal Geledés. Disponível em <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/> Acesso em: 27/04/2021

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo**. Estudos Feministas, vol.2, set de 2001.

SALES, Sandra e PAIVA, Jane. **As muitas invenções da EJA**. In: AAPE/EJA DOSSIÊ II. Arizona/EUA. jun.2014, v. 22, nº 58, p.1-19.

SALES, Sandra Regina. **Identidades, políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**: sobre encontros e desencontros. In: (Des)encontros na Educação de Jovens e Adultos: identidades, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. **Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v.01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018.

SAFFIOTI, H.I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres**. Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais. FLACSO-Brasil, junho, 2009.

SAFFIOTI, H.I. B; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 2, n. 20, p. 7199. 1995.

SERRA, Enio; REGUERA, Emílio. **O uso do geoprocessamento no levantamento de indicadores educacionais orientados para as políticas públicas de educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro**. Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. *Foz do Iguaçu, 2016*. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2742/2639>>. Acesso em: 24.07.2019.

SILVA, Tatiana Sias. **Educação e população negra: uma análise da última década (1999/2009)**. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

SOARES, Bárbara M. **Enfrentando a violência contra a mulher – Orientações práticas para profissionais e voluntários**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2005.

SOARES, Andréia Cristina da Silva; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana Bandeira. **Educação continuada, qualidade e diversidade:** Um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. Debates em Educação, Maceió, Vol.6, n.11, jan./jun.2014.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOARES, Vera. **Muitas faces do feminismo no Brasil.** 1995. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/uploads/vera.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas.**

REIS, Toni e EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, mulher e gênero no Brasil.** In: Revista Estudos Feministas.v..9, n.2. Florianópolis, 2001.

ROWLAND, Robyn; KLEIN, Renate. **Radical Feminism: History, Politics, Action.** In: Radically Speaking: Feminism Reclaimed. North Melbourne, Victoria: Spinifex Press, 1997. p. 9-17.

Sistema de dados da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, disponível em <www.sectonline.com.br> Acesso em 01/06/2019

TEIXEIRA, Eliana Oliveira. **A “fabricação” do jovem da EJA:** reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75- jan./abr.2018.

TEIXEIRA, Eliana Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA:** subproduto das políticas de universalização da Educação Básica. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2019.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário anônimo aplicado às estudantes

QUESTIONÁRIO

1- Sua idade: _____

2- Cor/ raça:

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

3- Sobre os diferentes tipos de violências contra a mulher, você vivencia ou já vivenciou alguma delas? Qual/ Quais?

4- Quem é ou quem era o/a agressor/a?

5- Você conseguiu denunciar? () Sim () Não

6- Você considera importante debater sobre violência contra a mulher na escola? Por quê?

➔ Este espaço é reservado para relato livre. Caso queira contar sobre algo que já vivenciou ou está vivenciando:

Apêndice B: Roteiro para entrevista semiestruturada

I-Perfil:

1- Nome

2- Idade

3- Ocupação

4- Cor/raça

5-Bairro onde reside:

6-Estado civil:

7-Tem filhos? Quantos?

8-Com quem mora?

9- Renda familiar:

10- Religião:

II-Vivências, história de vida e trajetória escolar:

1- Conte um pouco da sua história familiar:

2- Conte um pouco da sua trajetória escolar:

3- Já interrompeu seus estudos? Quais motivos?

4- Que motivos a levaram retomar seus estudos?

5- Quais situações de violência doméstica já vivenciou?

6-Essa violência vivenciada interferiu de alguma forma na sua vida escolar? Conte um pouco:

7- Qual significado a escola tem para você?

8- Quais suas perspectivas, sonhos e planos futuros em relação à sua escolarização?