

**Gênero, raça e trajetória escolar:
memórias das educandas do Projeto
Educativo de Integração Social - PEIS**

Bruna Melo Santos

IFCH/UNICAMP - PUBLICAÇÕES

Copyright © 2021

Reitor: Marcelo Knobel
Diretor: Alvaro G. Bianchi Mendez
Diretor Associado: Roberto L. do Carmo

Comissão de Publicações
Coordenação Geral:
Roberto L. do Carmo

Representantes Docentes:
André Kaysel
Everton Emanuel Campos
Fátima Évora
Jesus J. Ranieri
José Maurício Paiva A. Arruti
Mariana Chaguri
Tiago Lima Nicodemo
Taísa Helena P. Palhares
Colaboradora:
Guita Grin Debert

Representantes Docentes e Discentes:
Revista Idéias
Revista Temáticas
Revista RURIS
Cadernos CEMARX
Revista CPA
Discentes de Pós-Graduação e Graduação

Representantes de Funcionários:
Igor Santiago Raimundo
Samuel Ferreira
Maria Dutra de Lima

Monografia IFCH-UNICAMP
ISSN: 2236-9759
ISBN: 978-65-87198-16-3

Autora: Bruna Melo Santos

Orientadora:
Sandra Fernandes Leite

Imagem da capa: Ricardo Carelli
<https://olhares.com/manuscritos-foto672561.html>

Impressão e Acabamento:
Gráfica - IFCH / UNICAMP

Produção Editorial, Finalização e Divulgação:
Setor de Publicações - IFCH/UNICAMP
E-mail: pub_ifch@unicamp.br
Site: www.ifch.unicamp.br/publicacoes/
www.facebook.com/publifch/
Tel.: Livraria (19) 3521.1604
Publicações (19) 3521.1603

FICHA CATALOGRÁFICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Bibliotecário: Cecília Maria Jorge Nicolau – CRB-8º 3387

Sa59g	Santos, Bruna Melo Gênero, raça e trajetória escolar: memórias das educandas do Projeto Educativo de Integração Social-PEIS. - Campinas, SP: UNICAMP / IFCH, 2021. 120p. (Monografia, 32) Monografia premiada no XXVIII Concurso Fausto Castilho alunos dos cursos de graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / UNICAMP, sob a orientação de Sandra Fernandes Leite. 1. Educação de jovens e adultos. 2. Memória. 3. Mulheres negras. 4. Preconceitos. I. Leite, Sandra Fernandes, 1968- II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título. IV. Série. CDD - 374 153.12 305.48 303.385 ISBN 978-65-87198-16-3 ISSN 22369759
-------	--

Bruna Melo Santos

**Gênero, raça e trajetória escolar:
memórias das educandas do Projeto
Educativo de Integração Social - PEIS**

Monografia apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite

Campinas, 2019

[Banca]

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - Orientadora

Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon

Profa. Dra. Lucilene Reginaldo

Às mulheres presentes nas salas
de aula da EJA, no Brasil, por
acreditarem e persistirem na
realização de seus sonhos.

[Agradecimentos]

Este trabalho não teria sido realizado sem o apoio, a orientação e a confiança da Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite que, antes de receber a ideia desta pesquisa de braços abertos, disposta a construir novos diálogos e aprendizados, me acolheu como educadora no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS.

Ao Edinaldo, à Maria Lúcia, à Caroline e ao Murilo – meus pais e irmãos – agradeço por serem lar e aconchego onde as ideias podem descansar e se renovar; por serem a fortaleza e a raiz da minha Fé; por respeitarem o difícil processo da escrita; e por darem sentido aos longos trajetos percorridos a cada final do dia.

Ao Murilo Souza por ser amor, inspiração e paciência; por ouvir a cada ideia e a cada incerteza com a sabedoria de transformá-las em encorajamento.

A cada um dos mais queridos amigos e amigas, historiadores e de longa data, por serem vida, risos e abraços em meio às angústias, medos e cansaço.

A cada uma das educandas, interlocutoras desta pesquisa – aqui chamadas por Alzira, Conceição, Geni, Carolina, Lia e Esmeralda – por confiarem a mim seus tesouros, suas memórias.

Me coloco diante de Nossa Senhora Aparecida, mulher negra, e agradeço por sempre interceder por mim, por cada um de nós e por nossas trajetórias de vida.

“Nenhuma de nós estava autorizada a ler um livro ou a tentar aprender. Eles diziam que ficávamos mais espertas que eles se aprendêssemos alguma coisa, mas nós fugíamos e com o velho livro azul escondiamo-lo até tarde da noite, e então com a luz de uma pequena tocha estudávamo-lo. Aprendemos. Agora posso ler e escrever alguma coisa”.

(Angela Davis)

[Resumo]

Esta pesquisa se debruça sobre as temáticas de gênero e raça a fim de pensar as trajetórias escolares de mulheres negras que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e que estão matriculadas no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. Com o objetivo de refletir acerca da influência dessas categorias sobre tais trajetórias de vida e compreender como essas mulheres percebem ou não essa influência em suas memórias, optou-se pelo desenvolvimento de um trabalho que tivesse como metodologia a História Oral. As memórias resultantes das entrevistas realizadas com 6 educandas constituem a centralidade deste trabalho, mas, além disso, dialoga com uma revisão bibliográfica que passa pela história da EJA no Brasil, pela atuação do projeto na cidade de Campinas, bem como por aspectos-chaves dos conceitos de raça e gênero. A interdisciplinaridade característica deste trabalho, suas análises históricas e seu diálogo com a educação propõe reflexões que permitem mudanças no cenário educacional e social, no sentido de acolher indivíduos e experiências historicamente excluídos dos processos formais de ensino.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Gênero. Raça. Projeto Educativo de Integração Social. Memórias. História oral.

[Abstract]

The present research has worked with the thematic of gender and race, in order to reflect on the educational trajectories of black women who participate in the Youth and Adult Education and currently are subscribed in the Educational Project for Social Integration (PEIS). With the aim to offer a reflection about the influence of these categories over their life trajectories and to comprehend how they have perceived it, or not, to influence their memories, it was made an option to methodologically work with Oral History. The memories resulting from the interviews that took place with six educates consists the center of this research, but it dialogues also with a bibliographical revision of the history of the Youth and Adult Education in Brazil, and with the project's operation in the city of Campinas, considering key aspects of the concepts of race and gender. The interdisciplinarity that marks this research, its historical and intersectional analyses and its dialogue with the theme of education, offers a thought process that allows transformations in the educational and social scene, in the sense of including individuals and their experiences, who have been marginalized by formal educational processes.

Keywords: Youth and adult education. Gender. Race. Educational Project for Social Integration. Memories. Oral history.

[Lista de abreviaturas e siglas]

BAS – Bolsa Auxílio Social

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

COTUCA – Colégio Técnico de Campinas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEIS – Projeto Educativo de Integração Social

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SAE – Serviço de Apoio ao Estudante

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

[Sumário]

[Introdução]	17
[Capítulo um]	
Educação de jovens e adultos no Brasil: educar e resistir	23
1.1 Alguns aspectos históricos da EJA	
1.2 Números da EJA no Brasil e no município de Campinas	
1.3 PEIS: um símbolo na luta pelo direito à educação	
[Capítulo dois]	
Metodologia: história oral, memórias e indivíduos	41
2.1 A história oral como metodologia	
2.2 Memória: entre passado e presente	
2.3 Os caminhos que trilhamos	
[Capítulo três]	
Construindo um caminho teórico: raça e gênero	59
3.1 Gênero: uma das categorias de análise	
3.2 Raça e racismo: alguns apontamentos necessários	
3.3 Gênero, raça e classe: uma análise interseccional	
[Capítulo quatro]	
Relatos de vida e trajetória escolar	75
4.1 As entrevistadas	
4.2 Memórias escolares	
- Violência no espaço escolar	
- Trabalho	
- Relacionamentos, maternidade e cuidado	
- Resistências	
- O autorreconhecimento	

[Considerações finais]	105
[Referências]	109
[Anexos]	117

[Introdução]

O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) é desenvolvido na Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas e atua no campo da educação não formal, vinculado às ações de extensão desta universidade. O mesmo abriga em seus espaços histórias de jovens e adultos que, por uma infinidade de motivos, não conseguiram concluir seus estudos em idade prevista e continuam lutando por isso. Somam-se a esse grupo aqueles que, mesmo tendo concluído o ensino fundamental e médio, permanecem no PEIS fortalecendo seus laços afetivos e colaborando para uma construção coletiva e igualitária do conhecimento.

É nesse contexto que se realiza a presente pesquisa cujo objeto de estudo são as trajetórias escolares de mulheres negras matriculadas na EJA, a partir das quais busquei compreender em que medida as categorias de gênero e raça fazem parte desses relatos e da visão que as educandas constroem sobre si, em relação ao seu (não) lugar em processos formais de ensino. Assim, motivada pela atuação no projeto, sob a coordenação da profa. Dra. Sandra Fernandes Leite, parto do pressuposto de que essas categorias atuam sobre as trajetórias escolares de mulheres negras e pergunto se e como elas percebem isso.

Cabe, aqui, observar que, no decorrer deste texto, tais interlocutoras recebem nomes fictícios, adotados a partir das considerações do Comitê de Ética em pesquisas, de modo a proteger e respeitar suas identidades e individualidades. Assim, os nomes que se apresentam inspiram-se em escritoras negras e brasileiras, quais sejam: Alzira [Rufino], Esmeralda [Ribeiro], Conceição [Evaristo], Geni [Guimarães], Carolina [de Jesus] e Lia [Vieira].

Enquanto educadora no PEIS, experiência que se deu partir da ligação com a Bolsa Auxílio Social (BAS/SAE) fornecida pela Universidade mediante uma análise das condições socioeconômicas dos graduandos, tive um primeiro contato com as educandas e suas histórias no início do ano de 2017. Esse contato ocorreu, principalmente, por meio da minha participação na oficina “Práticas de Leitura e Escrita”, que pretendia trabalhar com essas habilidades a partir das trajetórias de vida dos educandos e educandas, tendo como

referência o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus¹, reconhecida, hoje, como uma das mais importantes escritoras negras do Brasil. Dialogar com essa obra permitiu aos jovens e adultos reconhecer-se naquele diário como pessoas que também enfrentaram a fome, a pobreza, a discriminação e outras tantas dificuldades, mas que não deixaram de lutar por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos, dentre eles, o direito à educação. É como se as salas de aula do PEIS estivessem repletas de Carolinas de Jesus.

A partir da convivência com o projeto e conhecendo um pouco das trajetórias de seus participantes, passo a me atentar sobre aspectos que tornariam possível a realização de um trabalho que pudesse privilegiar as histórias e as memórias tantas vezes compartilhadas e ressignificadas naquele espaço.

É relevante considerar que o PEIS atua sob as perspectivas pedagógicas do educador brasileiro Paulo Freire, buscando ao longo de cada semestre se colocar enquanto um espaço de diálogo, que privilegia a concepção de uma educação problematizadora e contextualizada, na qual educandos e educadores atuam conjuntamente na construção do conhecimento. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39).

Dessa forma, dada a importância do educando tanto quanto a do educador, o primeiro se sente motivado a compartilhar com o coletivo as suas vivências, percebendo-se como sujeito agente no processo de ensino-aprendizagem, conforme podemos perceber de modo explícito na fala da educanda Alzira: “Então a gente tem essa oportunidade aqui de participar junto com os professores como se a gente fosse igual (...) Então essa para mim é a grande diferença. Eu me fiz crescer muito, viu?! E isso motiva a gente a

¹ Carolina de Jesus era catadora de papel na favela do Canindé (SP), onde morava com seus filhos. A venda dos recicláveis era a forma que encontrava para sustentar os filhos e sobreviver à miséria e à fome, mas era também o instrumento que tinha para ler e escrever. Seu diário, escrito em restos de papéis, se tornou uma obra de referência da literatura nacional.

Cf. JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 2ª Edição. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1960.

continuar”. É possível acrescentar, ainda, a singularidade dessa metodologia para a motivação de pesquisas que tenham como ponto de partida as percepções e as trajetórias dos educandos.

Saliento na estruturação dessa pesquisa as contribuições de Collins (2016) acerca da produção intelectual estar associada às condições que moldam a vida de suas produtoras e, nesse sentido, complemento com um pensamento bastante recorrente no estudo da História de que qualquer produção estará pautada no tempo presente e nas inquietações que ele produz sobre o historiador. Certamente, uma pesquisa realizada com mulheres negras, educandas Jovens e Adultas, moradoras das periferias da cidade, teria sentido outro que não os que conduzem a trajetória de uma universitária negra, também moradora da periferia, a quem o sonho de estar na universidade pública precisou ser mais resistente.

O pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras (...) Primeiro, a definição sugere que é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras (Berger & Luckmann, 1996; Mannheim, 1954) (...) a definição assume que mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e que existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo. (COLLINS, 2016, p.102).

Tendo isso posto, a partir do trabalho realizado com educandas do PEIS, busquei compreender a interferência de práticas e de discursos vinculados ao racismo e ao sexismo ao longo das trajetórias escolares dessas mulheres, pensando, também, a forma como elas percebem ou não essas influências em suas vidas. Para tanto, foram essenciais ao trabalho a metodologia da História Oral, bem como as leituras acerca do universo temático de raça, gênero e outros aspectos que circundam essas categorias.

Entendo que a História Oral se faz a partir de um processo de diálogo entre entrevistador e entrevistado, “uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que têm em comum o interesse por determinado tema” (ALBERTI, 2005, p.101). Nessa troca, o respeito pela voz e pelas memórias do outro é fundamental e, tudo o que ali é

registrado, se constitui na singularidade, uma vez que cada entrevista é única. Ainda que as mesmas memórias sejam lembradas em outras circunstâncias, elas se farão de modo distinto.

A memória é o elemento por excelência que dá forma ao método a ser utilizado. Com base nas longas discussões teóricas e historiográficas acerca deste conceito – Le Goff (2012), Motta (2012), Ricoeur (2017) e Bosi (1994) – chamo a atenção para o caráter da memória enquanto uma construção e um resgate do passado a partir de circunstâncias do presente e da inserção do indivíduo que narra em um dado grupo, em um dado contexto. Toda lembrança é, no ato de recordar, reformulada e ressignificada a partir desses elementos, trazendo à tona sentimentos, reflexões e silêncios.

Sendo assim, todo o processo de preparação, realização, transcrição e análise das entrevistas foi considerado a partir do cuidado e da atenção com a forma de ver o mundo das educandas entrevistadas. Somado a isso, não menos importante foram as considerações a respeito das complexas categorias que, nesta pesquisa, ocupam uma posição central: gênero e raça. Ao formular esta pesquisa e definir o recorte para a seleção de entrevistados, optou-se por educandas que nas fichas de matrícula e nos questionários socioeconômicos do projeto declaram ser mulheres e pretas ou pardas. Todavia, no que consiste, portanto, ser mulher? Como definir a identidade negra?

Ambas questões abarcam longas discussões teóricas que poderão ser melhor compreendidas no terceiro capítulo deste trabalho, mas de modo a introduzi-las, um primeiro e fundamental aspecto diz respeito à confusão comumente observada entre “gênero” e “mulheres”. Ao adotar neste trabalho um recorte que privilegia as mulheres, não significa que somente elas estão compreendidas na categoria de gênero, muito pelo contrário, falar de gênero é também falar de homens, falar de concepções de masculinidade, de feminilidade e outras teorias, é tecer considerações acerca de relações sociais e suas desigualdades, conforme notar-se-á nos capítulos que se seguem.

Em segundo, destaco que “o que é ser uma mulher” foi um dos questionamentos iniciais do movimento feminista que olhava para a experiências das mulheres e todos os modelos a elas introjetados, questionando a legitimidade dessas considerações e recusando-as. Assim, Carneiro (1994) aponta a identidade feminina como uma construção histórico-cultural que se

dá a partir da definição do sexo biológico e em diferenciação ao masculino. Todavia, como aponta a autora, isso não seria um problema se tais identidades sociais não fossem legitimadoras de práticas que inferiorizam a mulher, enquanto diferente.

Assim, construídas sob os prismas jurídico, da religião e da biologia, às mulheres foram atribuídas uma série de características, e foram-lhes impostos modelos legitimados nas práticas sociais, fundantes de um cenário de inferiorização e preconceitos que pretendeu (e, em alguns casos, conseguiu) tirar o poder de escolha da própria mulher sobre a sua identidade.

De forma semelhante ocorreu com as pessoas negras, que carregaram e ainda carregam o pesado fardo da escravidão no seu dia-a-dia, no tom de sua pele e nas práticas de seu cotidiano, tendo em vista que tal associação reservou-lhes alguns lugares específicos dentro da sociedade. A partir de um contexto em que os negros escravizados eram vistos unicamente como objeto, alheios à sua própria história e ausentes das práticas de resistências que permeiam qualquer sociedade, o termo “negro” foi, por muito tempo, uma conotação ofensiva (ROCHA, 2010, p.901).

A identidade negra, assim, foi sendo construída e ganhando força a partir de movimentos que negam uma construção negativa dos negros, atuando no âmbito da cultura e da história, reconhecendo e estabelecendo um sentimento de pertença a esse grupo social (GOMES, 2005, p.42-3). Souza (1983) fala, por exemplo, que as pessoas não nascem negras, mas se tornam negras, na medida em que passam a reconhecer e compartilhar das lutas desses povos.

Para a presente pesquisa, todavia, consideramos, com base nos censos demográficos do IBGE, como sendo negras as pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas, tendo em vista que a identidade racial no Brasil passa pelo fenótipo e, reconhecidamente, “a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco” (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2005, p.39).

A pesquisa se organiza, portanto, em quatro capítulos que se constroem interdisciplinarmente e ganham sentido conforme se entrecruzam fragmentos da Educação, da História, das memórias e das relações de poder entre os indivíduos da nossa sociedade – sendo tais aspectos organizados sob o olhar

do estudo da História. São esses os capítulos: (I) A educação de Jovens e adultos no Brasil: educar e resistir; (II) Metodologia: História Oral, Memórias e indivíduos; (III) Construindo um caminho teórico: gênero e raça; (IV) Relatos de vida e trajetórias escolares.

No primeiro destes capítulos situa-se o Projeto Educativo de Integração Social no contexto da EJA no Brasil, bem como aspectos históricos do caminho percorrido por essa modalidade de Educação, de modo a refletir sobre como o sistema educacional do Brasil contribuiu para a exclusão de certos grupos de pessoas, além de ter reafirmado a desigualdade social e mantido a Educação de Jovens e Adultos às margens do sistema educacional. Nesse sentido, o PEIS é visto, por meio de suas práticas, como uma forma de resistência na Educação, e como uma amostra, no município de Campinas/SP, do perfil dos educandos presentes nas salas de aulas da EJA.

O segundo capítulo apresenta a História Oral como metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como as problemáticas da memória, objeto de estudo por excelência neste método de trabalho, elucidando importantes aspectos que compõem esses estudos.

No terceiro capítulo apresento alguns referentes teóricos acerca das categorias de análise utilizadas nesta pesquisa, de modo a conceituar cada uma delas e identificar elementos considerados incontornáveis na forma como foram construídas. É neste capítulo que se evidencia o eixo de análise das trajetórias de vida aqui estudadas, a ser composto por uma perspectiva que observa gênero e raça de maneira conjunta.

Por fim, é no quarto capítulo que são apresentadas as trajetórias escolares e de vida das educandas entrevistadas. Constitui, portanto, o cerne deste trabalho e intersecciona os apontamentos teóricos apresentados ao longo do mesmo.

[Capítulo um]

Educação de jovens e adultos no Brasil: educar e resistir

Este capítulo tem por objetivo situar o Projeto Educativo de Integração Social no contexto da EJA no Brasil e apresentar aspectos históricos do caminho percorrido por essa modalidade de Educação, tendo como marco inicial as ações empreendidas a partir da década de 1930. Por meio dos marcos selecionados e de dados estatísticos, busquei refletir sobre dois aspectos principais: (I) Como o sistema educacional do Brasil, ao longo do tempo, contribuiu para a exclusão de certos grupos de pessoas, reafirmando a desigualdade social; (II) Como a Educação de Jovens e Adultos também esteve às margens do sistema educacional, com pouca visibilidade pelas políticas públicas e com práticas que negavam o educando como sujeito histórico.

É nesse campo de lutas que insiro a atuação do PEIS enquanto uma forma de resistência na Educação, por meio de suas práticas, e como uma amostra no município de Campinas do perfil dos educandos presentes nas salas de aulas da EJA, resultante da exclusão social no cenário educacional. A presença desses elementos é fundamental, uma vez que a pesquisa está centrada na compreensão de narrativas escolares de mulheres negras presentes na EJA e, dessa forma, aspectos dessas trajetórias individuais cruzar-se-ão, com frequência, com os aspectos históricos.

Com base nisso, o capítulo se divide em três partes: na primeira apresento alguns dos marcos fundamentais da EJA no Brasil; a segunda alia esses aspectos históricos com dados estatísticos da modalidade no Brasil e no município de Campinas; por fim, a terceira parte apresenta o PEIS como uma amostra da EJA no município e uma importante referência em práticas pedagógicas mais democráticas.

1.1 Alguns aspectos históricos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se inscreve, ao longo da história do país, num campo de resistência e de lutas pelo direito à educação, seja pela sua dificuldade em alcançar visibilidade no âmbito das políticas públicas

para a educação, seja por ter em suas salas de aula os educandos e educandas que foram excluídos ao longo das demais fases de ensino, e que retornam anos depois em busca do aprendizado e de um reconhecimento social ainda não alcançado. Trata-se de um campo de constantes e complexos debates, como bem afirmou Richieri (2016, p. 24): “a Educação de Adultos está ligada diretamente com a ideia de justiça, de garantia de direitos e oportunidades iguais num país onde o analfabetismo ainda é visto como causa e não como efeito da sua situação econômica, social e cultural”.

Antes de fazer uma retomada histórica percorrendo os principais marcos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, faz-se necessário observar que o termo utilizado nem sempre foi o mesmo. A terminologia Educação de Jovens e Adultos encontra-se fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 9.394/1996) e passa a ser utilizada no lugar de “Educação de adultos”, como foi designada durante muito tempo. Segundo as autoras Corso e Almeida (2015), a aprovação da lei e do Parecer nº 11/2000 colocam-na como uma modalidade da educação básica que visa atender os jovens e adultos que não frequentaram a escola ou não puderam concluir o nível básico em idade própria. As alterações e ampliações conceituais trazidas por esses documentos, produzidas desde o final da década de 1980, assinalam o termo Educação de Jovens e Adultos às ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo. Além disso, a EJA passa a expressar também o sentido de “resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou uma educação que fortaleceu a desigualdade social” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

As primeiras preocupações do Estado em relação à Educação de Adultos começam a surgir em meados da década de 1930, tendo em vista o elevado índice de analfabetismo do país, que passava a ser visto como um grave problema social, constituindo um impedimento para o desenvolvimento da nação. O cenário se apresentava – e ainda se apresenta – como um reflexo de um sistema educacional que, por muito tempo, foi reservado a uma pequena parcela da população compreendida pelos herdeiros da aristocracia.

Com o avanço da industrialização e o desejo de modernização que marca fortemente as décadas que vão de 1930 a 1960 no Brasil, inicia-se o processo de busca por formas de instrução para o trabalho, ou seja, de

superar o analfabetismo em prol de melhores índices nos setores da indústria. E, além disso, havia também uma preocupação com a inserção de toda aquela população analfabeta na vida política do país, visto que somente os alfabetizados eram considerados cidadãos e tinham o direito ao voto. Diante disso, em 1947, o Departamento Nacional de Educação criou o Serviço de Educação de Adultos, responsável por desenvolver a primeira campanha de âmbito nacional para a erradicação do analfabetismo, que se torna possível com a Portaria do Ministério da Educação nº 61-A de 30 de janeiro de 1947, que aprova as instruções do Serviço e que são também o planejamento dessa grande campanha (RICCO, 1979).

Também no cenário internacional, outros países se encontravam com índices educacionais semelhantes ao do Brasil. Foi um período no qual a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), recém-criada, colocou em prática ações que pudessem reverter esse contexto, tais como a publicação de diferentes recomendações direcionadas aos países cujos índices de analfabetismo eram elevados, visando a erradicação do mesmo.

Como é possível perceber, a alfabetização sempre esteve fortemente ligada à Educação de Adultos que, só posteriormente, teve o seu conceito ampliado e reivindicado, como uma educação que fosse transformadora, para além da prática tecnicista do saber ler e escrever. De acordo com Leite (2013), no final da década de 1940, começaram a surgir novas interpretações e perspectivas para a EJA, fortemente influenciadas por documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFITEA, 1949). A partir do Relatório Final desta conferência, podem ser percebidos aspectos que posteriormente estarão presentes nos movimentos de Cultura Popular e Educação, no Brasil:

O indivíduo não vive isolado, nem somente para si mesmo, pertence a uma família e a determinados grupos econômicos, sociais e nacionais, com os quais tem certas obrigações. Uma educação democrática tem que conseguir um equilíbrio entre o direito do indivíduo a viver livre e humanamente e os deveres com a comunidade a qual pertence. Assim, a função da educação de adultos consiste em proporcionar aos indivíduos os conhecimentos necessários para o desempenho de suas funções sociais, econômicas e

políticas, e, especialmente, em capacitá-los mediante a participação na vida de suas respectivas comunidades, para viver de modo mais completo e harmonioso (RICCO, 1979, p.88 apud LEITE, 2013, p.108).

É nesse sentido, de uma educação que se volta para o exercício da cidadania, que atuarão os movimentos de educação e cultura popular surgidos no Brasil da década de 1960, conduzidos, principalmente, pelas práticas pedagógicas do educador Paulo Freire. Sua perspectiva de educação e de alfabetização de adultos considera que o educando se faz presente juntamente com todo o seu arcabouço cultural e social, resultado de sua experiência de vida, de sua agência enquanto sujeito histórico. Assim, considera-se o educando a partir de sua inserção significativa na vida em sociedade, e, também, considera-se a educação de adultos como um instrumento de ação política, conforme aponta Leite (2013).

Paiva (1983) considera que tais movimentos tomaram forma a partir da conjuntura política e social do país no período, unindo à atuação educativa as expressões artísticas e culturais do povo e o combate ao preconceito contra o analfabeto. É interessante notar que nesse momento, como afirma a autora, a Igreja, que por muito tempo esteve ligada à educação das elites, passa a se preocupar com a educação das massas, principalmente influenciada pela nova Doutrina Social da Igreja, repensada no Concílio Vaticano II e colocada em prática, principalmente, pelas Comunidades Eclesiais de Base.

Importante exemplo de movimento de educação popular foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 após a organização, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de um sistema de educação radiofônica em algumas dioceses do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para o MEB e outros movimentos de educação popular que se destacaram no início da década de 1960, “a educação de adultos era vista como um instrumento de ação política” (LEITE, 2013, p.103).

Não apenas a Igreja, mas também intelectuais, políticos e outras figuras proeminentes da sociedade, engajados na mobilização social, foram protagonistas dos movimentos em prol da educação popular, muito ligada à alfabetização de adultos, de modo a construir um novo olhar sobre essas pessoas enquanto seres capazes e produtivos, além de deixar de pensar o analfabetismo como uma causa do subdesenvolvimento, e, por outro lado,

passando a pensá-lo na chave da consequência da desigualdade social. Nas palavras de Vanilda Paiva,

Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana (PAIVA, 1983, p.230).

Em 1963, a educação popular foi marcada pela experiência na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, pelo método de alfabetização em 40 horas, desenvolvido por Paulo Freire. A ação atingiu, aproximadamente, 400 trabalhadores educandos e envolveu, também, universitários que atuaram como monitores, conforme indica Paiva.

As atuações do Movimento de Cultura Popular foram interrompidas com o golpe civil-militar² de 1964 que levou a Educação de Adultos para caminhos distintos do que vinha sendo realizado a partir da perspectiva freireana. Durante os anos ditatoriais, as iniciativas criadas pelo governo na área se voltavam para um ensino técnico e nada problematizador.

Exemplos de medidas adotadas nesse período são o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo. O MOBRAL, criado em 1967 pelo decreto de lei nº 5.379, mas instalado, de fato, em 1970, foi, segundo Leite (2013), o maior movimento de alfabetização do país. O mesmo propunha a alfabetização funcional³, voltada à aprendizagem para fins específicos ligados à integração na comunidade e ao desenvolvimento profissional, atribuindo às práticas um caráter instrumental. É possível dizer que o MOBRAL, no contexto em que foi criado, surge como uma reação ao

² A expressão civil-militar é adotada no presente trabalho, fazendo referência ao golpe de 1964 e à ditadura que se instaurou logo após como processos que tiveram um amplo apoio e legitimação de setores da sociedade civil e, não unicamente dos militares que, de fato, tomaram o poder.

³ “Alfabetização funcional” *In*: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>>. Acesso em: 09 out. 2018.

referido MEB, cuja forma de olhar para a educação e para a educação de adultos representava, agora, certo perigo.

Também o Ensino Supletivo, estruturado em 1971 a partir do decreto de lei nº 5.692, marca a área da educação de adultos no período, buscando, mais uma vez, a erradicação do analfabetismo. Segundo Ricco (1979), o artigo 24 da referida lei estabelece as duas finalidades desta modalidade, sendo elas: (I) o dever de suprir a escolarização dos adolescentes e adultos que não tenham realizado cursos regulares em idade apropriada e (II) proporcionar cursos de atualização ou aperfeiçoamento para aqueles que já seguiram cursos regulares ou que já conseguiram atestados de eficiência escolar.

Em ambas medidas adotadas pelo regime militar em vigor é notável a compreensão da educação apenas na esfera das habilidades técnicas, negando-a enquanto prática política e exercício da cidadania, características que remetem, de forma bastante clara, ao período que o país enfrentava.

É somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação passa a ser vista como um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária, o que exige a ampliação de oportunidades para aqueles que ultrapassavam a idade escolar. O 1º parágrafo do Art. 208 de nossa carta magna determina que:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, em seu inciso primeiro, o mesmo texto afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Abaixo da Constituição, enquanto normativa para a educação brasileira, se situa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996. Segundo Andrade (2016, p.14), a referida lei “reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades aos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito”.

Com a referida legislação, a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica, a qual inclui três etapas, a saber, Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. O artigo de nº4, em seu sétimo parágrafo, garante como dever do Estado com a educação escolar pública “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). A 5ª seção do Capítulo II da mesma lei dispõe sobre a Educação de Jovens e adultos.

É importante salientar a relevância que a Constituição de 1988 e a LDB (9.394/1996) possuem enquanto documentos que atestam a educação de Jovens e Adultos como um direito de todos, uma vez que é bastante comum o não reconhecimento desse direito e uma visão que enquadra a EJA como um favor, uma boa ação realizada pelas instituições e pelos educadores. Trata-se de uma visão equivocada que não reconhece o jovem, adulto ou idoso como portador de direito, que precisa ser combatida não só por meio do reconhecimento, mas principalmente através da ampliação da oferta desta modalidade, sobretudo, mas não somente, em regiões precárias da atenção das esferas públicas.

1.2 Números da EJA no Brasil e no município de Campinas

O cenário delineado a partir de alguns marcos na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se torna mais claro quando apresentado juntamente com algumas referências concretas. Assim, segundo uma análise dos dados coletados pelo Censo Demográfico de 2010, pelo IBGE, é possível perceber que, ainda no século XXI, é uma urgência pensar a Educação de Jovens e Adultos. Os números mostram que no grupo de pessoas de 25 anos ou mais, – que tinham, portanto, idade suficiente para terem concluído curso superior de graduação – 49,3% não tinha instrução ou não tinha concluído o ensino fundamental, enquanto apenas 11,3% possuía curso superior completo.

Dados ainda mais atuais, coletados pela PNAD Contínua em 2017, mostram que 33,8% das pessoas de 25 anos ou mais de idade permaneciam com o ensino fundamental incompleto, enquanto 15,7% conseguiram concluir o ensino superior. Dentro de um recorte de gênero e raça, 47,4% das pessoas pretas ou pardas não possuíam instrução ou tinham o fundamental

incompleto, ao passo que a taxa para a população branca era de 33,6%. Seguindo a escala de instrução, 9,3% da população preta ou parda concluiu o ensino superior em 2017 e, no caso da população branca, a porcentagem é de 22,9% (PNAD, 2017).

Os elementos da pesquisa realizada pela PNAD Contínua entre homens e mulheres revelam que o número de mulheres sem instrução ou com ensino fundamental incompleto é menor em relação aos homens, sendo, respectivamente, 39,5% e 42,6%. Em relação ao ensino superior, são 17,5% das mulheres que o concluíram e 13,7% de homens. Ainda que o grupo de mulheres esteja à frente dos homens nas estatísticas, é importante ressaltar que tal fator não exclui a existência da desigualdade de gênero no mercado de trabalho ou mesmo nas instituições de ensino. Segundo as estatísticas de gênero da PNAD, esse aumento nos percentuais vem sendo observado nas últimas três décadas, como um reflexo do “lento processo de mudança dos padrões culturais de gênero” (PNAD, 2017).

Ainda no que se refere à forma como os percentuais se apresentam em relação ao gênero e à raça, vale ressaltar que, embora as mulheres estejam à frente dos homens nos indicadores educacionais, as mulheres negras permanecem atrás tanto em relação às mulheres brancas quanto aos homens brancos, o que coloca em evidência a cor ou raça como o grande fator de desigualdade. Aspecto esse que marca a formação do perfil de educandos da EJA, que, em sua grande maioria, são negros e negras, e moradores das regiões periféricas das cidades.

No município de Campinas, segundo o Documento-Base do Plano Municipal de Educação (2015), apoiado no Censo Demográfico, “em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 3,89% eram analfabetos, 64,84% tinham o ensino fundamental completo, 48,72% possuíam o ensino médio completo e 21,31%, o superior completo” (CAMPINAS, 2015, p.15).

No que diz respeito apenas ao analfabetismo, Mafra (2017, p.97-98) aponta que, com base no Censo de 2010, 28.442 (3,26%) pessoas com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever, dentro os quais 14.111 pessoas tinham mais de 60 anos, 9.017 tinham entre 40 e 59 anos, 3.819 estavam na faixa etária de 25 a 39 anos e 1.495 tinham entre 15 e 24 anos. Esses números,

conforme observa a autora, renderam ao município, no ano de 2014, o “selo de Cidade Livre do Analfabetismo”, pois havia atingido mais de 96% da população alfabetizada.

As estatísticas municipais da EJA, que constam como resultados do Censo Escolar de 2017,⁴ apresentam um total de 5.143 matrículas no ensino fundamental, sendo que 184 se oficializaram na Rede Estadual Urbana e 4.459 na Rede Municipal Urbana. Para o ensino médio, foram efetivadas 2.621, todas elas na rede estadual. Houve, ainda, 18 matrículas para o ensino fundamental da Educação Especial e 160 para o ensino médio, também da Educação Especial (INEP, 2017).

O trabalho de Andrade (mencionado anteriormente), além da questão referente aos impactos da LDB, contribui também para a complementação dos dados apresentados por meio de informações que o autor recolheu dos Indicadores Demográficos Educacionais, do INEP, registradas em 2014,

A modalidade, quando não esteve estagnada, retrocedeu no que concerne ao número de escolas. No município de Campinas em 2007 havia 145 escolas municipais de Educação de Jovens e Adultos presencial. Em 2013 o número caiu para 125 escolas. Já no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental presencial, em 2007 eram 30 escolas municipais. Em 2013 o número foi reduzido para 27 escolas. Já de responsabilidade estadual, em 2007 haviam 28 escolas presenciais para a EJA anos finais do Ensino Fundamental. Em 2013 o número de escolas era 3. Também houve redução na qualidade semipresencial. Em 2007 eram 11 escolas que ofereciam a EJA anos finais do Ensino Fundamental. Em 2013 apenas 4. A EJA Ensino Médio possuía 67 escolas em 2007. Em 2013 apenas 32. (ANDRADE, 2016, p.17).

É notável que a Educação de Jovens e Adultos em Campinas não difere da constatação geral de que a modalidade não obtém grandes avanços, mantendo-se, dessa forma, estagnada, quando não retrocedendo. Considerando tudo o que aqui foi apresentado, é possível corroborar com Leite

⁴ Cabe aqui observar o quanto é complexa a pesquisa de dados acerca da EJA. No documento nomeado de Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017 não há uma menção sequer à Educação de Jovens e Adultos, seja ao falar da Educação Básica como um todo, seja ao falar dos Ensinos Fundamental ou Médio.

(2013), quando a autora diz ter o Estado brasileiro uma história de negação de direitos. Mais do que se tratar de direitos negados, trata-se de direitos que são negados, sobretudo, a uma parcela específica da população, compreendida entre as classes sociais mais baixas, cuja maior parte da população é composta por pessoas negras. E, além disso, observa-se que as mulheres, mesmo estando presente nas salas de aulas em maior número que os homens, compõem, no entanto, um grande percentual na EJA – e seguem lidando com as desigualdades de gênero na sociedade contemporânea. Nas palavras de Arroyo (apud LEITE, 2013, p. 221) é na EJA que “cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”.

1.3 PEIS: um símbolo na luta pelo direito à educação

O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) foi criado no ano de 1982 na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), sob a coordenação da prof. ^a Dra. Sônia Giubilei. O Projeto constituiu-se enquanto um sólido caminho no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, atuando no sentido de uma educação que é prática libertadora⁵, preocupando-se com os educandos e com a formação de educadores.

O projeto, inicialmente denominado de Projeto Supletivo: Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus, nasceu a partir da demanda de um grupo de funcionários da área da saúde da Prefeitura Municipal de Campinas por um curso que os preparassem para a conclusão dos estudos. Segundo Giubilei, em justificativa do seu envolvimento com essa iniciativa:

⁵ A concepção de Educação enquanto prática libertadora é adotada por meio da obra de Paulo Freire *Educação como prática de liberdade*. Conforme indicado por Francisco Weffort no prefácio do livro “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 1967, p.7).

Tinha-se consciência de que a educação de adultos era um processo eminentemente político, por meio do qual grupos excluídos dos direitos sociais deveriam ter acesso a bens culturais que lhes foram negados e que constituem um elemento indispensável na luta pela conquista do direito de participação no poder e no processo de transformação social (GIUBILEI, 1993, p.45).

As atividades tiveram início, portanto, nas dependências da Faculdade de Educação da PUCC, desenvolvendo-se sempre aos sábados, para que pudessem atender às necessidades dos trabalhadores que já tinham os dias da semana comprometidos pela jornada de trabalho. Além de responder a uma necessidade da PUCC de estar mais integrada à comunidade, os eixos de sustentação do projeto, desde o início, foram a atenção às especificidades do educando na educação de jovens e adultos, assim como a formação docente:

1. Estender à comunidade, sob forma de curso, as atividades de ensino e pesquisa com vistas à elevação do nível educacional de seus participantes:
 - 1.2. Criando condições para que cursos como o de Pedagogia e Licenciatura ofereçam à comunidade um trabalho educativo realmente comprometido com a camada marginalizada do sistema educacional;
 - 1.3. Possibilitando condições para o desenvolvimento de uma metodologia que venha ao encontro da especificidade da educação de adultos;
2. Oferecer elementos para que os Cursos de Licenciatura envolvidos no Projeto Supletivo avaliem sua prática pedagógica e, conseqüentemente, subsidiem a formação do educador:
 - 2.1. Identificando o estágio como uma atividade significativa pela qual são responsáveis todos os docentes envolvidos no processo de formação do professor, sejam eles das disciplinas de formação geral, sejam da formação pedagógica;
 - 2.2. Considerando o estágio fundamental na formação do professor, momento em que se realiza a unidade teoria-prática.
3. Colocar à disposição dos adultos, principalmente os da periferia da cidade de Campinas, um curso que atenda às suas expectativas enquanto educando-adulto trabalhador:
 - 3.1. Preparando os adultos não só para os Exames Supletivos, como também para compreender o mundo em que vivem;
 - 3.2. Permitindo que o aluno-adulto encontre no curso o espaço para a troca de experiências (GIUBILEI, 1993, p.47-48).

Diante da referida preocupação com a formação de novos professores, o grupo de educadores era formado por estagiários dos cursos noturnos de Licenciatura daquela universidade que, por trabalharem durante a semana, só conseguiam realizar o estágio aos sábados (RICHERI, 2016). Ainda hoje, após 36 anos de sua criação, o PEIS mantém em sua composição educadores que são alunos dos cursos de Licenciatura da Unicamp, atual sede do projeto, e tendo a formação de professores para a modalidade EJA como um de seus pilares.

Entre a criação do projeto na PUCC e sua posterior instalação na Unicamp, diversas foram as mudanças ocorridas. A saída da Universidade Católica ocorreu no ano de 1995, por diferentes motivos, conforme apontado em alguns trabalhos já realizados sobre o PEIS. Segundo Nunes (2009, p.12) apud Andrade (2016, p.21), dentre os motivos está “o fato da instituição limitar o atendimento à comunidade, reduzindo a quantidade de alunos no projeto”; Souza (2011), também a partir de Leonardo Andrade, afirma que “ocorreu em virtude da referida Instituição de Ensino não demonstrar interesse em manter o Projeto em suas dependências” (SOUZA, 2011, p.7 apud ANDRADE, 2016); Richieri (2016) indica mais um motivo que se refere à não convalidação dos estagiários; por fim, Leonardo Andrade aponta também o fato da professora Sônia Giubilei ter passado a fazer parte do corpo docente da Universidade Estadual de Campinas.

Independentemente das razões acima, podendo ser o conjunto de todas que resultou na mudança das instalações, interessa-nos pensar que deixar a PUCC significou não só uma mudança física, como também uma mudança estrutural, a começar pela sua identidade primeira, o nome, que passou de “Projeto Supletivo Preparatório aos Exames” para “Projeto Educativo de Integração Social”.

Nesse ínterim, em assembleia realizada com todos os que compunham o grupo (educandos, educadores e coordenação) foi definido o novo nome, proposto por uma educanda, motivada pela ideia de que a nomenclatura representava não mais apenas um curso preparatório para exames, mas era uma representação da forma de integração entre todos os envolvidos: educadores e educandos (PEIS, 1995). Foi também nessa reunião que foram avaliadas as novas possibilidades de dependência para o projeto.

O mesmo passou a dar continuidade às suas atividades na Escola Estadual Carlos Gomes, localizada no centro da cidade de Campinas e, a partir de então, incorporava práticas pedagógicas vindas das experiências do reconhecido educador Paulo Freire, tais como o Estudo do Meio, o Tema Gerador e a Socialização, que serão exploradas mais adiante. Essas práticas consistem em elementos de uma perspectiva educacional que busca valorizar cada vez mais a construção coletiva do saber.

O período em que o projeto esteve na Escola Carlos Gomes foi curto (1995-1998), passando em seguida a se estabelecer no Colégio Técnico da Unicamp (COTUCA). No entanto, conforme trabalho realizado por Leonardo Andrade, percebe-se que foi nesse período que o projeto realizou algumas modificações de grande importância em sua estrutura e funcionamento. Segundo o pedagogo, “no período de 1996 a 1998, um dos primeiros paradigmas a ser quebrado foi a possibilidade de se romper com a ‘Educação Bancária’” (ANDRADE, 2016, p.22).

A concepção bancária de educação é definida por Freire (1983, p.67) como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...) refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição”. Nesse modo de educar, as figuras do educador e educando são estáticas, sendo, respectivamente, sempre aquele que educa e aquele que é educado, e não permite a troca de saber e a construção conjunta do conhecimento. Nessa perspectiva, o educando não é entendido também como portador de uma bagagem do conhecimento, inserido num contexto de vivências sociais e culturais.

Crítico a essa concepção, Paulo Freire, em suas práticas pedagógicas, buscará superá-la a partir de uma educação problematizadora, que é, também, uma educação que serve à libertação, carregando consigo a crítica ao mundo e sendo construída dialogicamente. Nas palavras do autor,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1983, p.79).

É nesse sentido que elementos como o estudo do meio, a socialização e os temas geradores se justificam e passam a ser adotados como elementos centrais no PEIS. Constituindo, assim, práticas regentes na estrutura e organização do projeto, e que se encontram fundamentadas em duas obras-chaves do referido autor: *Pedagogia do Oprimido* e *Educar como prática da liberdade*. Para aqueles que têm participado do PEIS há anos, é evidente que a sua organização tem se modificado ao longo do tempo, até como uma maneira de se adequar ao perfil dos educandos que também tem se alterado, embora sua essência tenha se mantido e se fortalecido enquanto um projeto que se ancora na educação problematizadora.

O tema gerador, portanto, é adotado como uma temática que conduz todos os diferentes cursos e oficinas do projeto durante um semestre ou mais, definido em assembleia⁶ com a presença de todos os participantes do projeto. O mesmo provém das “palavras geradoras”, como uma forma de traduzir a importância de conhecer a realidade dos educandos e dialogar com ela. A partir desse tema é desenvolvida toda a reflexão acerca do cenário no qual os educandos estão inseridos, atuando como guias no processo educativo. Segundo Freire (1983, p.110), “estes temas se chamam geradores porque contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas”.

Relacionados ao tema gerador estão também a socialização e o estudo do meio, que são importantes formas de instrumentalizá-lo. A primeira está alicerçada nos chamados círculos de cultura, grupos de trabalho formados por um coordenador e por educandos, onde o debate resultante das palavras geradoras é central e sempre pautado por uma relação dialógica. “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser homem (...) Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (FREIRE, 1967,

⁶ De acordo com o regimento do projeto, as assembleias são o espaço deliberativo máximo e devem ser convocadas por meio de carta com até 15 dias de antecedência de sua realização. Nesse espaço, a escolha do tema gerador segue as etapas sistematizadas em FREIRE (1983), com algumas adaptações necessárias para adequá-las ao PEIS, recolhendo as falas dos educandos, problematizando-as, e, tendo já determinado o tema, colhendo, também, as questões geradoras, que são respondidas ao longo do semestre, podendo se estender por mais de um semestre.

p.7). As socializações, enquanto uma situação de construção conjunta do conhecimento, constituem um momento bastante esperado pelos educandos, como observa Andrade (2016), no qual eles podem fortalecer seus laços afetivos uns com os outros, para além do espaço de cada curso.

O estudo do meio, por sua vez, ocorre ao final de cada semestre, depois de decorridas as conversas e reflexões acerca da temática trabalhada. No coletivo é escolhido um local que tenha relevância perante ao tema gerador, bem como aos conteúdos trabalhados nos cursos. Trata-se de um momento bastante importante que permite observar, na concretude da realidade, muito dos debates promovidos ao longo dos encontros. Da mesma forma, é um momento que permite ao educando conhecer novos espaços, tendo em vista que muitos não têm acesso a importantes espaços de promoção da cultura.

Tais práticas que começaram a fazer parte do projeto no período de 1996 a 1998, puderam se consolidar e são, ainda hoje, elementos fundamentais na caracterização do PEIS, muito embora seja possível encontrar pontos nos quais o coletivo deva se atentar e buscar melhorias, para que, na agitação do cotidiano, não se perca de vista certos aspectos.

Em 1999, o projeto deslocou-se novamente, instalando-se no Colégio Técnico da Unicamp, também localizado no centro da cidade – em um local de fácil acesso aos educandos, por estar próximo aos terminais de ônibus e principais avenidas do centro. Lá permaneceu até o ano de 2014, enquanto também se constituía como uma atividade de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários⁷ da UNICAMP. A saída, em 2014, do prédio do COTUCA, deu-se em razão dos problemas na infraestrutura do prédio, que, sendo um imóvel tombado como Patrimônio Histórico Cultural da cidade, precisava ser desocupado para as obras de restauro e conservação.

Segundo Andrade (2016), nesse período também foram efetivadas mudanças que contribuíram para a organização do mesmo, bem como afastaram-no dos princípios da educação-formal. Em verdade, é possível afirmar que o PEIS consiste em uma prática de educação não-formal desde a sua essência, considerando a educação formal como aquela que se desenvolve nas escolas com conteúdos previamente demarcados (GOHN, 2014).

⁷ Atualmente esse órgão da universidade recebe o nome de Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC).

De acordo com Maria Gohn, a educação não-formal é conceituada como

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2014, p.40).

É importante salientar esse aspecto do PEIS enquanto espaço de educação não-formal, pois é essa a direção de suas práticas e é um importante elemento de permanência dos educandos, muitos, inclusive, que deixaram de frequentar os ambientes formais de ensino, mas, no entanto, permanecem no projeto, com um forte vínculo identitário e afetivo.

No ano de 2014, com a transferência do Projeto Educativo de Integração Social para a Faculdade de Educação da Unicamp, o mesmo também passa a ser coordenado pela Professora Sandra Fernandes Leite, que já atuava como colaboradora (ANDRADE, 2016). Nessa nova fase, conforme indicam os estudos de Andrade e Richieri, procurava-se formalizar as práticas pedagógicas do PEIS e conscientizar os educadores da importância da realização de registros, reuniões pedagógicas com o coletivo e da formação continuada. Dessa forma, era incorporada mais firmemente ao projeto o que Paulo Freire chama de *práxis*, a ação conjunta com a reflexão. Nas formulações do autor, ela faz-se necessária no processo educativo e na formação permanente dos professores, o que também constitui uma das bases do projeto em questão. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p.40).

Essa perspectiva de educação, na qual o PEIS tem se reafirmado e se colocado como espaço de garantia de direitos, faz-se muito importante por tudo o que foi colocado aqui, bem como por se tornar um espaço que acolhe as memórias dos educandos e das educandas, na medida em que essas próprias memórias são elementos de fundamental importância para o conhecimento que é construído em sala de aula. O educando não é aquele que, passivamente, receberá um conhecimento que lhe é imposto, mas que, por outro lado, participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem e é considerado,

em toda a sua complexidade, enquanto portador de uma trajetória de vida, inserido em um determinado contexto social e cuja bagagem cultural nunca é nula.

Posto isso, quem são os educandos presentes no PEIS? Para a construção desse perfil, são utilizados os dados presentes no trabalho de Richieri (2016) que compreendem os matriculados entre o primeiro semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2016, e para os semestres que se seguiram – 2º semestre de 2016 a 1º semestre de 2018 – foram analisadas as fichas de matrículas e questionários sócio econômicos preenchidos pelos educandos. Vale salientar que a coordenação pedagógica do projeto bem como a sua secretaria tiveram papéis importantes na contribuição da organização e sistematização desses dados.

De maneira geral, ao longo dos anos de 2006 a 2017, o perfil dos matriculados no PEIS se manteve muito próximo de um ano a outro, sendo assim, esses serão apresentados conjuntamente. Conforme já havia sido observado, do 1º semestre de 2006 ao 1º de 2016, o projeto era formado por um grupo composto em sua maioria por indivíduos que se identificavam com o gênero feminino, estando entre os 40 e os 60 anos de idade, em sua maioria casadas e naturais das regiões sudeste e sul (RICHIERI, 2016). Essa formação não teve grandes alterações nos três semestres seguintes, os quais permaneceram com uma maioria de mulheres, em grande parte casadas, acima dos 50 anos e naturais da região Sudeste. Outro dado importante que aparece nas fichas desses semestres diz respeito à cor, registrando sempre um número de alunos autodeclarados pretos ou pardos que equivale, em média, ao número de alunos que se autodeclararam brancos ou de outra cor.

Dos 28 questionários socioeconômicos dos quais se tem registro no 2º semestre do ano de 2017, 20 matrículas foram de mulheres, sendo as outras 4 feitas por homens e 4 não identificadas. Em relação ao estado de naturalidade dos educandos, cuja maioria se concentra no Sudeste, como já referido, 19 são de São Paulo, 2 de Minas Gerais e outros 2 do estado do Paraná, também havendo matriculados provenientes de Alagoas, Pernambuco e Pará. Do total de educandos, 20 possuíam idade acima de 50 anos. Havia um total de 11 pessoas casadas ou com união estável, enquanto 10 eram solteiras, 5 viúvas e 2 divorciadas. No que concerne ao quesito cor e raça, 14 pessoas se autodeclararam pretas ou pardas, 12 brancas e 2 que não declararam.

No ano de 2018 o perfil de educandos e educandas do PEIS sofreu uma grande mudança, após a entrada de um expressivo número de novos estudantes, frequentadores da EJA da região Noroeste de Campinas, correspondente aos bairros periféricos próximos ao Campo Grande. Em um convênio com a Prefeitura da cidade, foi disponibilizado um ônibus gratuito para transporte dos educandos. Com isso, não só o número de matriculados no projeto duplicou, como também teve o seu perfil deslocado de um público mais velho composto por maioria feminina para um público mais novo, cujo número de rapazes também passa a ser expressivo.

Trata-se de uma mudança que pode ser observada na EJA como um todo desde os anos 1990, denominada “juvenilização da EJA” – devido às políticas de redução da idade para o ingresso na EJA, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o ensino médio (COSTA; EVANGELISTA, 2017, p.60).

De acordo com os 54 questionários socioeconômicos preenchidos no 1º semestre de 2018, embora o perfil tenha sofrido bastante mudança, percebe-se ainda um número maior de mulheres e uma quantidade expressivamente maior de pretos e pardos. Foram realizadas as matrículas de 22 mulheres e de 15 homens, sendo que 17 não se identificaram; de todos os educandos, 38 se autodeclararam pretos ou pardos, ao passo que 11 pessoas se autodeclararam brancas, 1 amarela, 2 indígenas e 2 não preencheram. No que diz respeito ao estado civil, consta 18 casados ou com união estável, 3 separados e 3 viúvos. Dentre todos os dados, o que mais difere é, de fato, a faixa etária que, nos semestres anteriores, concentrava-se acima dos 50 anos, enquanto neste a grande maioria possui menos de 30 anos.

É notável que, embora o PEIS represente uma pequena parcela de todo o cenário que constitui a EJA no Brasil e mesmo no município de Campinas, o perfil de seus educandos acaba sendo tão representativo quanto o que se observa externamente, reunindo uma parte da população que teve o seu direito fundamental à educação negado ao longo da história. É também, nesse sentido, que o projeto se coloca como uma ação de resistência no contexto educacional.

[Capítulo dois]

Metodologia: história oral, memórias e indivíduos

Neste capítulo apresenta-se a História Oral, justificando-a como metodologia desta pesquisa e tendo como essência da sua utilização a possibilidade de inserir na escrita da História pontos de vistas que ainda não haviam sido inclusos e que pertencem a grupos cujas narrativas costumam ser preteridas – como é o caso das mulheres, os negros, os idosos, analfabetos e outros. O conteúdo desses relatos são frutos das memórias dos indivíduos que recordam suas experiências de vida e narram em um esforço de atualizar o passado e ressignificá-lo a partir do tempo presente.

O desenvolvimento dessas ideias está organizado no capítulo por meio de três partes: a primeira compreende a história oral como metodologia; a segunda promove um diálogo sobre as dinâmicas da memória no ato de recordar; por fim, uma terceira que percorre, brevemente, as etapas realizadas neste trabalho.

2.1 A história oral como metodologia

Motivada pelo desejo de unir um tema de pesquisa que fosse importante para os debates acadêmicos em torno de uma educação mais democrática e para os sujeitos da pesquisa (no âmbito da valorização das memórias e das histórias de vida dessas pessoas), optei por um projeto de pesquisa que tivesse como metodologia a História Oral.

Conforme apontado no capítulo anterior, o PEIS, a partir de uma perspectiva freireana de educação, possui em suas bases o diálogo e a compreensão de que o indivíduo traz consigo para dentro da sala de aula – independentemente de sua escolaridade – suas experiências de vida, suas memórias e sua bagagem sociocultural. A partir de Paulo Freire, é possível construir um cenário no qual educadores e educandos partilhem uma mesma concepção do estar no mundo:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2017, p.53).

Essa construção permite ao educando aprender a partir de suas visões de sociedade e partilhá-las com os demais. Assim, pelo fato de considerar a História Oral como uma maneira de dialogar com as práticas que ali se desenvolvem, – que privilegiam a participação dos indivíduos, sujeitos da EJA, na construção do conhecimento – é que a mesma tem sido pensada como metodologia desde as etapas iniciais da construção desta pesquisa.

Ferreira e Amado (2000) contribuem para essa justificativa ao afirmarem que

o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos (...) São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da História Oral se tenha constituído ligada a história dos excluídos (FERREIRA; AMADO, 2000, p. xiv).

Os autores trazem um aspecto relevante que é o da História Oral favorecer os relatos de pessoas que, por muito tempo, estiveram às margens do estudo da História, dentre essas, os analfabetos. Ocupantes de uma posição marginal na construção do conhecimento e na valorização do que a sociedade considera por “saber”, é fundamental que, no contexto de uma pesquisa que se realiza com a EJA, tais indivíduos possam se inserir na escrita da História e com suas histórias. É importante observar que tal metodologia não é a única forma desses indivíduos fazerem-se presentes, considerando que muito já tem sido feito a partir de análises documentais. Todavia, é inegável a contribuição dos trabalhos com testemunhos orais.

Ao falar sobre a importância do uso desta metodologia e da contribuição dos testemunhos orais, saliento sobre a relevância e influência da historiografia

africana para a história oral. Conforme aponta Miller (2000), diversas etnografias coloniais apontaram para a existência das narrativas orais em torno do passado das populações Angolanas, o que permitiu à historiografia moderna pensar uma História da África que ainda não havia sido pensada, considerando novas fontes e novos olhares. Nas palavras do autor,

O esforço para considerar seriamente as *performances orais*, e em particular as “tradições” formais compostas, como fontes históricas, surgiu precisamente no alvorecer da história moderna em África, na década de 1950. No incerto dealbar do esforço sistemático para recuperar as histórias dos Africanos, esperava-se que as fontes orais iluminassem o passado das vastas regiões do continente, não visível nas fontes europeias; além disso, previa-se que as recitações orais do Africanos (...) definiriam perspectivas sobre uma estória até então contada apenas de acordo com pontos de vista exteriores (MILLER, 2000, p.377).

O uso das narrativas em história oral, por mais importante que sejam, haja vista a singularidade e a relevância das múltiplas experiências de vida, não se dá, contudo, sem que haja uma razão e um planejamento adequados para tal. Em outras palavras, não se trata da realização de entrevistas pura e simplesmente. Estamos diante de um conceito bastante amplo e que se enquadra em diferentes usos, estatutos, gêneros e de modo interdisciplinar, mas, em todos os casos, de forma sistematizada.

Segundo Meihy e Holanda (2017, p. 15), história oral é um conjunto de procedimentos, “não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História Oral é a soma articulada, planejada de algumas atitudes pensadas como um conjunto”. Para além de ser um conjunto de procedimentos, Delgado (2006, p. 16) complementa colocando a memória como “fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final”, além de seu papel político e social dentro das disciplinas, como pode ser percebido nos parágrafos acima, sempre reafirmado por diversos autores, assim como o fez Paul Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de

trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança (...) Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 1992, p.44).

Com base nisso, optar pela História Oral como eixo norteador da pesquisa se ancora na definição proposta por Meihy e Holanda (2017) de tê-la como um método, mais do que uma técnica ou uma ferramenta. Segundo esses autores, “as entrevistas impõem uma hierarquia na qual figuram como organizadoras dos demais andamentos dos recursos usados” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.72). Não é a única possibilidade e também não significa que as demais maneiras devam ser consideradas ruins. Há, portanto, que reconhecer aquela que melhor se encaixa para os objetivos pretendidos.

Podendo ocupar o lugar de ferramenta, método, forma de saber ou disciplina, não é a intenção, todavia, apresentar cada uma ou discutir longamente sobre os debates que envolvem tais usos, mas, sim, trazemos a esse texto a conceituação que melhor representa a forma de trabalho que se buscou realizar. Adotamos assim

uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato (...). Aqui o que pesa é a “apreensão de narrativas”, o que garante um significado primordial às pessoas que vivem um processo social em curso (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.18).

A ela acrescentamos que

A História Oral não tem como foco a história dos acontecimentos, mas a percepção que se tem destes, sua matéria é a subjetividade. Essa memória dos acontecimentos expõe as identidades múltiplas que todos nós carregamos e que emergem nas narrativas marcando a memória de um grupo, assim é a história do tempo presente, recriada a partir da memória que possibilita a compreensão do coletivo, no qual cada indivíduo se insere (LEONCY, 2013, p.36).

Acreditamos ser fundamental o uso de tais narrativas para uma melhor e mais completa compreensão acerca de alguns temas, como é o que se busca mostrar com o presente trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que o propósito não é questionar a veracidade ou fazer qualquer juízo de valor em relação ao conteúdo que emerge de tais narrativas, ou mesmo fazer uma história de acontecimentos. Pelo contrário, o esforço é no sentido de compreender a maneira como são construídas a partir dos contextos em que se dão. Como bem adverte Portelli (1997), “a primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados” (PORTELLI, 1997, p.31 apud LEONCY, 2013, p.36).

Para esse autor, conforme aponta Vieira, é de grande importância considerar, em um trabalho com essa metodologia, não só os fatos, mas também não só as representações, e sim a junção de ambos, uma vez que, fruto da memória, atuam como complementares. “As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações (...) ambos convergem para a subjetividade dos seres humanos” (PORTELLI, 1998, p.111 apud VIEIRA, 2006, p.25).

A fim de contribuir com a investigação acerca de como as categorias de gênero e de raça influenciaram nas trajetórias escolares de educandas da EJA, mulheres negras que em um dado momento da vida precisaram abandonar os estudos ou tiveram que inicia-los fora da idade escolar, e, mais ainda, para pensarmos como essas mulheres – ao construir suas narrativas – percebem ou não a agência dessas categorias em relação aos seus lugares nos processos formais de ensino, a História Oral atuou como principal meio na coleta dos dados, regendo o modo de condução da pesquisa. Para tanto, escolhemos utilizar a história oral de vida com recorte temático, mesclando esses dois gêneros⁸.

A história oral de vida, muitas vezes chamada de “relato de vida” ou “relato biográfico”, visa narrar a trajetória de uma pessoa ao longo do tempo, tomando por base fatos que o entrevistado julga significativos ao longo de sua

⁸ Meihy e Holanda (2017, p.33) apresentam a história oral em seus três gêneros: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Segundo esses autores, considerar essas distinções no modo de conduzir as entrevistas é o que diferencia a história oral de entrevistas convencionais.

experiência pessoal. Isso a opõe à história oral temática, na qual “os detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.40).

Nesse segundo modo, as falas do narrador são direcionadas a partir de um tema central definido previamente. É o ramo mais utilizado na academia e também por jornalistas ou outras pessoas interessadas em discutir, por meio de narrativas, um determinado assunto. Conforme os autores mencionados acima, nesse caso “as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.38). Em verdade, é importante ter em mente que as narrativas na História Oral como método, ainda que sejam relatos de vida, necessitam da contribuição das disciplinas para que possam solucionar as questões que as próprias narrativas propõem. Trata-se de um meio e não um fim em si mesmas.

A união desses usos distintos encontra no trabalho de Maria Clarice Vieira a sua fundamentação. Segundo a autora,

nessa abordagem, busca-se mesclar dados objetivos fornecidos pelo entrevistado a aspectos vivenciais relacionados à sua trajetória, centralizando o depoimento em sua participação no evento ou problema que se pretende compreender. Dessa maneira, a incorporação da trajetória do narrador permite esclarecer aspectos relacionados ao tema, conferindo maior vivacidade ao relato, porque tais aspectos são vistos a partir da experiência de vida do narrador (VIEIRA, 2006, p.28).

Dessa forma, o alicerce do trabalho que se desenvolve está nos indivíduos, sujeitos participantes desta pesquisa e sujeitos históricos, constituintes de um tempo e de uma comunidade que, por sua vez, encontra na memória coletiva fatores que vão se repetindo nas memórias individuais. Voltando aos estudos de Meihy e Holanda, observar o indivíduo em sua unidade “é condição básica para se formular o respeito à experiência individual que justifica o trabalho com entrevista, mas ela vale no conjunto” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.28). Em outras palavras, as narrativas dos indivíduos sempre voltar-se-ão para a sociedade, pois é daí que elas nascem.

Considerar as narrativas dos indivíduos em sua experiência individual e também fruto da coletividade é estar atento aos processos de reformulações

operados pelas lembranças, bem como às atribuições de sensações, sentimentos e impressões. Tais movimentos dirigem-se ao campo ético da História Oral e chamam a atenção aos pesquisadores quanto ao respeito para com os entrevistados e suas narrativas, falas que abrem espaço para choros, risadas, questionamentos ou silêncios, elementos que constituem o ato de recordar.

Conceber a História Oral também como um processo dialógico, conforme apontamos no início deste capítulo, e que permita “a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado” (ALBERTI, 2005, p.102) exige respeito mútuo e compreensão de que se tratam de experiências de vida distintas. A esse importante aspecto, Portelli (1997) contribui afirmando que:

Ter boas maneiras não significa apenas falar em um tom de voz agradável, dizer ‘muito obrigado’, sentar onde nos mandam sentar, tomar o café ou o vinho que nos oferecem (normalmente não tomo vinho, nem café com açúcar, mas aprendi a fazer as duas coisas, pelo menos nas etapas iniciais do trabalho). Significa que, em vez de irmos à casa de alguém e tomarmos seu tempo a lhe fazer perguntas, vamos a casa dessas pessoas e iniciamos uma conversa. A arte essencial do historiador é a arte de ouvir. (p.21, 22 apud SOUZA, 2011, p.55-56).

É caro à ética na pesquisa, além do que já foi mencionado, o cuidado que se tem desde à formulação do projeto e os contatos que se fazem com os entrevistados no sentido de elucidar, numa linguagem que lhe seja acessível, tudo o que se pretende com a sua participação nas etapas do trabalho. Para tanto, há um amparo no Comitê de Ética em Pesquisa presente na universidade e na documentação exigida pelo mesmo, a saber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As etapas nas quais ocorreram a formulação e apresentação da documentação às educandas entrevistadas serão abordadas mais adiante, juntamente com as demais etapas percorridas para a realização do trabalho. Contudo, é importante já nesse momento ressaltar o comprometimento com as memórias dessas pessoas, enquanto um objeto de pesquisa tão singular, íntimo e complexo.

2.2 Memória: entre passado e presente

A essa altura, penso já estar evidente que, ao trabalharmos com a História Oral, estamos lidando diretamente com a memória do indivíduo que recorda; é ela o objeto primeiro dessa metodologia. Entramos, portanto, em um campo que tem sido constantemente ressignificado e muito debatido não só na historiografia, como também em áreas da psicanálise e das linguagens. O objetivo aqui é explicitar alguns aspectos relacionados à memória, sua apropriação pela História Oral, bem como aspectos de sua relação com o campo da História. No entanto, é importante observar que somente serão trazidos para o debate aspectos que tocam diretamente à pesquisa realizada. Ainda que essa monografia se debruçasse em sua completude aos debates em torno da memória, não seria o suficiente para esgotá-lo, haja vista inúmeros e tão importantes trabalhos já realizados em torno da temática.

Segundo Le Goff (2013, p. 387), a memória é a propriedade de conservar certas informações, ligada diretamente a um conjunto de funções psíquicas. Conforme é desenvolvido pelo autor e, também, por outros de igual relevância⁹, esse ato de conservar informações (passadas) é, também, o de atualizá-las e representa-las no presente, o que envolve uma série de dinâmicas que partem do próprio indivíduo, mas também da coletividade na qual está inserido.

Tais dinâmicas compreendidas no ato de lembrar é o que o torna multiforme, complexificando todo o processo. Paul Ricoeur, filósofo que dedicou diversos de seus estudos à temática em questão, busca explicar os fenômenos envolvidos na memória e nas lembranças a partir do que chama de “fenomenologia da memória”, afirmando que “não termos outro recurso a respeito da referência ao passado, senão a própria memória (...) uma ambição, uma pretensão está vinculada à memória: à de ser fiel ao passado” (RICOEUR, 2017, p.40). A partir dessa colocação, o autor justifica a sua preferência por discorrer acerca das capacidades da memória em detrimento de suas dificuldades e traça um primeiro aspecto acerca da memória, que é a sua observância em relação ao passado em contraposição à imaginação e sua ligação ao fictício.

⁹ BENJAMIN (1994); BOSI (1994); DELGADO (2006); NORA (1984); SEIXAS (2004);

É também a partir dessa afirmativa que o esquecimento é introduzido ao debate como sendo não uma disfunção, mas uma condição da memória que, no desenrolar do livro e da longa discussão colocada sobre esse aspecto, será abordada como uma condição que é também histórica. Pollak (1989) dialoga com Ricoeur (2017) quando considera em seu trabalho o tripé formado por memória, esquecimento e silêncio.

Ao indivíduo e à sociedade é impossível lembrar de tudo, todavia, também recusamos a ideia do esquecimento por completo, o que torna a relação lembrar-esquecer sempre presente dentre as problemáticas da memória e, por conseguinte, faz com que seja um campo de disputas e de poder. Ao longo da História, nem todos os grupos que compõem a sociedade detiveram esse poder da memória que é, também, forma de constituir identidade, forma de legitimar um dado lugar social, forma de não ser esquecido e não ter as suas práticas e valores relegados às margens de uma “História Oficial”.

Entre o ato de lembrar e de esquecer há importantes apontamentos a serem feitos que, também, constituirão o estudo da memória: o primeiro diz respeito à relação fundamental entre passado e presente e o segundo refere-se ao caráter individual, coletivo e histórico atribuído a esta faculdade.

Retomando a afirmativa de Ricoeur, de que a memória é a única forma de obtermos uma referência acerca do passado, acrescentamos que ela só se faz útil a partir do presente e de suas demandas, constituindo-se, portanto, de múltiplas temporalidades, sendo incentivada pelas condições do “agora”. Conforme afirma Motta (2012),

se entendermos que a memória só se explica pelo presente, isso significa também afirmar que é deste presente que ela recebe incentivos (...) São, assim, os apelos do presente que explicam por que a memória retira do passado apenas alguns dos elementos que possam lhe dar uma forma ordenada e coerente. (p.25).

É essencial para a compreensão da memória (e como veremos mais a seguir, para pensar os usos que a História faz dela) ter em mente que se o presente coordena a memória, ele coordena, também, o que e como se darão as lembranças. Contudo, antes de determo-nos a isso, é necessário estabelecer, ainda, que aquele que recorda não está, pura e simplesmente, resgatando o

passado tal qual se deu. O ato de lembrar é, como colocado acima por Le Goff, o ato de atualizar o acontecido, e, nessa atualização, dá-se nova reorganização e novos sentidos àquilo que se lembra.

Nessa perspectiva, Bosi (1994), em seu belo trabalho sobre memória e trabalho, diz que os recordadores são também trabalhadores, não só porque foram, de fato, no passado, mas também, porque recordar é uma tarefa que se empreende. Assim, afirma: “sobretudo os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI, 1994, p. 20).

A partir dessa reflexão e organização, no ato de gerar a narrativa da memória é que se dão os esquecimentos, as contemplações e as sensações, sejam elas de dores ou de entusiasmos.

Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do que foi vivido e a representação individual ou coletiva sobre o passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (DELGADO, 2006, p.34).

Ao rememorar, ao reafirmar os significados e, também, ressignificar, conflui-se processos que são tanto do indivíduo quanto da coletividade na qual ele se insere e que também produzem efeitos sobre as recordações. Isso ocorre, pois, sendo a memória uma reconstrução do passado, ela atua na maneira como os grupos sociais apreendem o mundo presente (SEIXAS, 2004, p.42) e, por conseguinte, interfere nos estímulos às novas memórias, além de escolher o que esses grupos determinam como aquilo que deve ser lembrado. Nesse sentido, ao mesmo tempo que é o indivíduo que recorda, ele o faz a partir do seu lugar social.

Maurice Halbwachs foi um dos primeiros estudiosos que buscou compreender o papel da memória e o fez considerando que esta seria sempre coletiva e que cada memória individual seria um ponto de vista desse todo. Todavia, como contestará Ricoeur, por meio do escrito próprio de Halbwachs, é a partir da condição individual da memória que se busca a marca social,

considerando que “o ato da recordação é a cada vez nosso” (RICOEUR, 2017, p.133).

Conforme Motta (2012) expõe em seu trabalho, é uma qualidade da obra de Halbwachs o reconhecimento de que não há apenas uma memória coletiva que se opõe à história, mas, ao mesmo tempo, não se pode afirmar que a memória só é concebida de maneira coletiva. Assim também expõem Corá e Vieira (2011, p. 86), a partir de considerações feitas por Ricoeur, que por meio de zonas de atração entre a memória atribuída ao singular e outra ao plural há uma dimensão que se faz intermediária e que media as trocas entre esses dois níveis de lembranças.

De maneira parecida, a autora Eclea Bosi propõe o seguinte:

o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 1994, p.31).

E complementa mais adiante em seu livro, “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativo dentro de um tesouro sem fim” (BOSI, 1994, p.411).

Tais apontamentos acerca do caráter individual ou coletivo da memória importam no presente estudo uma vez que se trata de relatos individuais, cujas particularidades devem ser observadas, e são, de fato, muito importantes. Contudo, ao mesmo tempo, essas narrativas são ancoradas em uma dada coletividade, em certos grupos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Além do que já afirmamos anteriormente sobre a memória ser um campo seletivo e de permanente disputa, em que grupos da sociedade determinam aquilo que deve ser lembrado e como será lembrado.

Nessa perspectiva, Paul Ricoeur, ao falar sobre os abusos que tencionam sobre a memória, aponta para o que denomina de “memória manipulada”, abordagem que está situada entre a memória e a identidade, seja ela coletiva ou pessoal (RICOEUR, 2017, p.94). Dentre os aspectos que se apresentam nessa busca e legitimação pela identidade, estão, como bem colocam os autores Corá e Vieira (2011, p.83), as ideologias que servem como distorcedoras e

legitimadoras de uma determinada realidade, impedindo o questionamento de seu *status quo*.

Jacy Seixas permite-nos um diálogo bastante oportuno com uma citação de seu texto que faz referência ao trabalho de Geray (1996) e a qual diz que “toda memória seja ela ‘individual’, ‘coletiva’ ou ‘histórica’, é uma memória *para* qualquer coisa, e não se pode ignorar esta finalidade política (no sentido amplo do termo)” (GERAY, 1996, p.31 apud SEIXAS, 2004, p.42). Há, certamente, um notável caráter ético-político que acompanha a memória e que tem sido debatido fortemente em estudos realizados a partir da segunda metade do século XX.

Após as chamadas “Grandes Guerras” e o horror gerado pelos regimes totalitários, assim como as ditaduras instauradas na América Latina, posteriormente, diversos movimentos se consolidaram com o objetivo de trazer à tona as memórias de grupos que se colocavam em oposição a esses regimes e que foram, nos diferentes momentos históricos, brutalmente violentados. Fortalece, também nesse período, os Movimentos negros, de mulheres, homossexuais, entre outros, que reafirmavam, igualmente, a luta para que suas memórias compusessem a Memória social, a memória que é tida como Memória da Nação.

Chamamos de memória histórica essa mesma memória coletiva e social, que se pretende representativa de toda a sociedade (HALBWACHS, 1990 apud MOURA; ROCHA, 2017, p.169) que é também chamada por “memória oficial” de uma nação. Segundo Nora (1984 apud SEIXAS, 2004, p.40) “é impossível hoje operar uma distinção clara entre memória coletiva e memória histórica, pois a primeira passa *necessariamente* pela história; é filtrada por ela”.

É a partir daí que passamos a estabelecer as relações entre Memória e História, tendo em vista os aspectos que aqui já foram apontados sobre as características da memória e considerando que, longe de serem a mesma coisa, essas duas faculdades formam uma relação de oposição e complementariedade. Nessa mesma leitura realizada por Seixas de Pierre Nora (1984 apud SEIXAS, 2004, p.40) que, por sua vez, também se apropria das contribuições de Maurice Halbwachs, é estabelecida a oposição entre esses dois conceitos, a partir da memória coletiva. Essa seria uma atividade natural, espontânea, desinteressada e seletiva que guarda do passado aquilo que lhe é útil para

tecer um elo com o presente, uma contraposição à História definida como um processo interessado, político e manipulador.

Para Ricoeur, conforme já apontamos, a memória é ponto fundador da História, uma vez que é ela nossa única referência para os fatos passados. Assim também desenvolve Le Goff (2013), apontando que a História se utiliza das memórias, mas, ao mesmo tempo, constrói novas memórias, e assim ambas vão nutrindo uma à outra. Podemos entender essa circularidade na medida em que grupos sociais vão determinando o que deve ser lembrado e, assim, vão construindo uma narrativa histórica – que, como o leitor já deve ter percebido, não será composta pela totalidade dos fatos, acontecimentos, visões e personagens – que, por sua vez, continua legitimando certas visões, certas memórias, mantendo-as presentes na construção da memória social e ressignificando, criando, estabelecendo outras possíveis memórias.

Assim, torna-se extremamente importante que grupos – que em determinados momentos dessa narrativa histórica não tiveram as suas memórias representadas – passem a ocupar, também, lugares nesse discurso, e lugares que, de fato, representem suas identidades. Podendo, desse modo, abrir caminhos para a geração de novas memórias e a ressignificação de valores presentes na construção da sociedade. Todo esse movimento pode ser representado a partir do seguinte trecho: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2013, p.437).

Quando Seixas (2004, p.41) afirma que “toda memória, hoje em dia, é uma memória exilada, que busca refúgio na história”, cabe-nos voltar para as narrativas que foram produzidas ao longo do tempo e observar como muitas são as memórias que permanecem, ainda, exiladas e não conseguindo encontrar na História esse refúgio. E nesse sentido, a História Oral e os trabalhos realizados por meio desta tiveram um importante papel no empenho por tornar a memória mais democrática.

Isso não se deve somente à história oral, e também não é proposto, aqui, negar as dificuldades e contradições existentes nesse campo. Todavia, são reconhecidos seus esforços de, por meio das memórias, dos testemunhos de trabalhadores, de pessoas comuns, de mulheres, negros, indígenas, idosos, entre outros, mudar suas posições dentro da narrativa histórica.

Para tanto, devem ser consideradas as mesmas dinâmicas da memória que já foram apontadas. Os esquecimentos, as reordenações, as emoções e as ressignificações também farão parte dessa metodologia, e, “enquanto fontes históricas, elas merecem passar por uma análise crítica” (MOTTA, 2012, p.26). É dessa análise crítica que a história oral constrói a sua legitimidade, assim como permitirá, também, desconstruir memórias consagradas por uma coletividade.

2.3 Os caminhos que trilhamos

Ainda nas primeiras fases de gestão desta pesquisa, quando optamos por trabalhar com as memórias de educandos do PEIS por meio da História Oral, pensou-se, em seguida, no recorte a ser estabelecido em relação aos entrevistados. O caminho percorrido teve como ponto de partida um olhar sobre o projeto e sobre as pessoas que o frequentavam. Eram, em sua maioria, mulheres, negras, com uma faixa etária que estava acima dos 35 anos, pessoas que estão no PEIS há dois, cinco, dez, quinze anos ou até mais, e que encontraram ali um ambiente educacional que diferia de outros ambientes escolares já frequentados.

Diante disso, a temática da pesquisa foi estabelecida, bem como seu recorte, os quais visam, através de relatos de vida e de trajetórias escolares de mulheres negras, com 50 anos ou mais, matriculadas há pelo menos 1 ano no projeto, compreender em que medida as categorias de gênero e raça interferem nessas trajetórias e como essas mulheres reconhecem isso ao construir suas narrativas.

Consideramos que trabalhar com mulheres educandas da EJA é uma escolha importante diante de um cenário de desigualdades históricas. Conforme procuramos apresentar no 1º capítulo deste trabalho, as mulheres, ao longo de suas vidas, acabam deixando os estudos de lado para conseguirem dar conta das tarefas de casa, da maternidade e cuidado com os filhos, o que é tido como tarefas exclusivamente femininas. Assim, de acordo com Leoney (2013), em 2007 as mulheres ocupavam 53% das vagas da EJA.

Para além da presença de mulheres, uma segunda característica importante na composição do perfil dos que frequentam a EJA é a cor e a etnia,

sendo as salas de aula ocupadas majoritariamente por negros e negras. Eliane Cavalleiro, em seus estudos sobre educação e racismo, registra importantes aspectos que contribuem para a exclusão¹⁰ de crianças negras das salas de aula, na idade escolar adequada. Segundo a autora

a dinâmica do racismo no cotidiano escolar leva as crianças brancas a cristalizarem um sentimento de superioridade em beleza física, inteligência e poder. Em contrapartida, esse mesmo cotidiano leva as crianças negras a um sentimento de inadequação social, de rejeição do seu pertencimento racial; a um autoconceito negativo atrelado à percepção de ausência de beleza, inteligência e poder (CAVALLEIRO, 2010, p.195).

A essa altura é importante ressaltar que, ao falarmos em pessoas negras, estamos considerando aquelas que se autodeclaram pretas ou pardas, seja nos censos realizados pelo IBGE, seja nas documentações preenchidas no ato da matrícula no PEIS. O uso de algumas terminologias nos estudos raciais são alvos de importantes discussões,¹¹ e não é diferente em relação aos termos “preto” e “negro”. Dessa forma, serviremo-nos da justificativa de Santos (2002 apud GOMES, 2005, p.40) ao afirmar ser válido o agrupamento de pretos e pardos como grupo racial negro¹², uma vez que a situação de ambos os grupos se distanciam significativamente do grupo racial branco, enquanto se aproximam entre si.

¹⁰ A própria exclusão dos professores negros, conforme aponta Jerry Dávila (2005), observada principalmente a partir da década de 1920, fornece uma chave para se pensar, também, a regulação do sistema educacional, refletida, por sua vez, no branqueamento e poder de exclusão do mesmo.

¹¹ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236p.

¹² Gomes (Op. Cit.) permite compreender melhor os debates que giram em torno da identidade negra, bem como em relação às questões do uso da categoria raça e não etnia. Esses diálogos se pautam no reconhecimento do pertencimento de questões referenciais por um mesmo grupo, entendidas como uma construção histórica, social, cultura e plural. Além disso, essas discussões e apropriações de alguns termos, como o de raça, não devem ser concebidas longe da esfera política (em sentido amplo).

É importante ressaltar, em diálogo com os trabalhos produzidos por Márcia Lima (2010; 2015) acerca das políticas públicas para o ensino superior e cotas raciais, que essa desigualdade no acesso ao ensino, sobretudo por mulheres negras, marca as duas pontas da educação, ou seja, ainda no acesso à educação básica e, mais uma vez, como uma consequência da primeira, no acesso ao ensino superior. Tal como afirma Lima (2015, p. 29), “a educação é o principal mecanismo de superação das desigualdades e ao mesmo tempo atua como um mecanismo de reprodução das mesmas”.

Além dos grupos mencionados, idosos também fazem parte dos sujeitos dessa pesquisa. Destaca-se que apenas uma das educandas participantes deste trabalho integra essa categoria que, segundo o artigo 1º do Estatuto do Idoso, corresponde às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2013, p.7). No entanto, outras duas mulheres entrevistadas se aproximam da mesma, em relação às suas idades – ambas possuem 59 anos.

É uma importante referência no campo da História Oral o trabalho realizado por Bosi (1994) com idosos, moradores da cidade de São Paulo, sobre suas memórias de trabalho. Conforme afirma, as pessoas mais velhas passam a ser aquelas cuja função por excelência é lembrar, cujo trabalho é agora exercido no próprio ato de recordar. Mas, além disso, ouvi-las e envolve-las nas pesquisas que realizamos é, também, importante, por estarem inclusas nos referidos grupos que a História deixa de lado. Nas palavras da escritora, “A velhice se torna, nas sociedades industriais, uma categoria social que reúne um grupo de pessoas preconceituosamente rejeitado, cuja função social não existe mais” (BOSI, 1994, p.77).

Ao considerar esses grupos para a realização do trabalho, além da percepção que se tinha do perfil de educandos que estavam presentes no PEIS no período de elaboração do projeto de pesquisa, foi essencial o contato com as fichas de matrículas e questionários socioeconômicos preenchidos pelos mesmos no início de cada semestre. Foram considerados alguns dados mais gerais, para fins estatísticos, desde a escrita do projeto e, posteriormente, além de um olhar mais atento a esses mesmos dados, as fichas e questionários foram utilizados para selecionar as educandas convidadas a participarem da pesquisa.

Entre essas etapas mais iniciais e a realização das entrevistas, uma etapa essencial desenvolvida diz respeito ao Comitê de Ética e Pesquisa, o qual teve acesso ao projeto antes do início da pesquisa, para garantir que todos os aspectos concernentes à ética e ao respeito para com as entrevistadas fossem garantidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi submetido para a avaliação e, já tendo os sujeitos participantes, o mesmo foi lido e esclarecido antes de cada uma das entrevistas.

Duas importantes etapas desta metodologia foram estabelecidas, respectivamente, antes e depois das gravações dos relatos de vida. São elas a preparação das entrevistas e a transcrição das mesmas. Para a primeira, foram estudados materiais voltados à história oral, além de se fazer um mapeamento de informações relevantes a cada uma das entrevistadas e do contexto no qual se inserem, a fim de que se conseguisse alcançar nos relatos informações que, de fato, fossem importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Do mesmo modo, a transcrição torna-se fundamental, à medida que se constitui como a etapa em que os relatos são novamente ressignificados. A eles são atribuídos novos sentidos no ato de lembrar e, posteriormente, pelo pesquisador.

Conforme já ponderamos, as entrevistas foram realizadas a partir das características de uma história oral de vida com recorte temático, buscando por perguntas mais amplas que permitissem, ao mesmo tempo em que direcionassem para o tema, dar espaço para a educanda falar sobre experiências de vida que pudessem contribuir para a compreensão da temática (Anexo 1). Dentre os aspectos selecionados para compor o roteiro da entrevista, a pergunta de corte¹³ foi: Você atribui ao fato de você ser mulher e negra (preta ou parda) alguma dificuldade ou algum acontecimento que tenha a ver com os seus estudos?

Foram cerca de 30 minutos de duração, havendo entrevistas que duraram menos e outras que levaram mais tempo. As mesmas foram gravadas e transcritas e seu conteúdo será apresentado no Capítulo 4 deste trabalho, em conjunto com as reflexões empregadas em suas análises, as quais dialogam com o campo teórico de raça e gênero apresentado no capítulo que segue.

¹³ Questão que perpassa todas as entrevistas e que deve referir à comunidade de destino que marca a identidade do grupo analisado. Geralmente, essa pergunta vem no final da entrevista (MEIHY,2005: 176).

[Capítulo três]

Construindo um caminho teórico: raça e gênero

Este terceiro capítulo tem por objetivo apresentar um caminho possível para a conceituação do que se considera aqui como sendo raça e gênero e os principais desdobramentos que essas categorias produzem. Para tanto, o capítulo se organiza em três seções de modo a apresentar aspectos incontornáveis para se compreender (I) a categoria de gênero para a análise histórica, (II) a raça, o racismo e importantes apontamentos a respeito e (III) gênero, raça e classe como uma análise interseccional. É importante assinalar alguns pontos e alguns questionamentos acerca dos estudos das temáticas concernentes em separado, porém, é na terceira parte que se concentra o eixo principal da análise a ser empreendida no capítulo seguinte.

3.1 Gênero: uma das categorias de análise

Saliento, antes de apresentar qualquer estudo e abordagem teórica sobre o tema, que, ao adotar como recorte nesta pesquisa as mulheres, não significa que falar sobre gênero é, simplesmente, falar sobre mulheres, muito embora estes estudos tenham começado por elas e para elas. No presente trabalho, falar sobre a trajetória escolar de mulheres negras se insere no campo de estudos de gênero através da inserção destas mulheres nas instituições de ensino e nas relações sociais que esbarram nas relações desiguais, em grande parte violentas, entre homens e mulheres.

Precedida por uma historiografia bastante restrita em relação aos seus objetos de estudo, que permitia olhar apenas para um discurso oficial, masculinizado e elitizado, na historiografia do Século XX passam a emergir novos temas, novos objetos e novas questões na composição das leituras de mundo. Entre esses novos temas e novas visões estavam a visibilidade das mulheres enquanto agentes históricos operando, conforme aponta Rago (1998, p.17), “uma des-hierarquização dos acontecimentos: todos se tornam passíveis de serem historicizados, e não apenas as ações de determinados sujeitos sociais, sexuais e étnicos das elites econômicas e políticas”.

As demandas por estudos que não só privilegiassem um olhar para as mulheres no tempo histórico, mas que permitissem questionar e desconstruir também as categorias de feminino e masculino, fizeram-se cada vez mais intensas e abriram caminho para tais, permeando as mais diferentes áreas. No Brasil, o trabalho da historiadora norte-americana Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, se tornou essencial para os estudos que se constituiriam nessa área.

Publicado originalmente em 1986¹⁴, a autora questiona em seu trabalho a utilização do termo gênero como um substituto para “mulheres” em trabalhos que estavam sendo realizados por historiadores, ainda que nestes a escrita da história dessas personagens implicasse, também, em um estudo sobre os homens – um caráter relacional defendido por Scott. Todavia, esse uso descritivo do termo acabava por tornar o estudo relacional relevante apenas a partir de uma visão funcionalista cuja relação entre os sexos é estrutural e ideológica, como, por exemplo, ao falar sobre a família, sobre as crianças, sobre as ideologias de gênero. A historiadora norte americana salienta que “ainda que nessa utilização, o termo gênero sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam” (SCOTT, 1990, p.76).

É partindo, então, da crítica ao uso deste conceito enquanto referência a uma oposição binária e fixa que Joan Scott se ancora nos estudos de Jacques Derrida e Michel Foucault¹⁵ para firmar o seu posicionamento de que o gênero deve constituir uma categoria analítica que reverte e desloca a construção hierárquica entre o feminino e o masculino. A autora assim define: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1990, p.86).

¹⁴ Primeira versão americana: SCOTT, J. W. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. **The American Historical Review**, vol. 91, n° 5. (Dec., 1986), pp. 1053-1075.

¹⁵ Scott parte dos referidos autores e suas abordagens pós-estruturalistas e utiliza o conceito de gênero como um saber a respeito das diferenças sexuais. “Justamente por tratar de questões epistemológicas, relativizar o estatuto de todo saber, vincular o saber ao poder e teorizar sobre eles operacionalizando a diferença, creio que o pós-estruturalismo pode oferecer ao feminismo uma perspectiva analítica poderosa” (SCOTT, 1994, p.16).

É inegável a importância desse trabalho na construção do campo de estudos das relações de gênero que traz à tona questionamentos que até então não haviam sido elaborados por outros estudiosos. Permite, pois, novas abordagens em relação à construção da feminilidade e da masculinidade e desconstrói a hierarquia na qual essas relações eram sempre colocadas. No entanto, questionamos aqui, com base nas reflexões de Heleieth Saffioti, Sueli Carneiro e outras intelectuais, os limites ao se considerar o gênero como a forma primária de dar significado às relações de poder.

Prosseguindo com o uso das palavras de Scott, “o gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1990, p.88). Parece-me certo que deslocar esse posicionamento para as relações constituídas fora dos grupos acima delimitados – e ao dizer isso estou considerando, inclusive, as relações estabelecidas no Brasil – significa deixar de lado importantes considerações, também constituintes das relações de poder, tanto quanto o gênero. Somente assim, seria possível falar em igualdade política e social.

Esses apontamentos passam por um questionamento que foi essencial para a constituição dos movimentos feministas no Brasil e no exterior: o que é ser mulher? Posteriormente, na década de 1980, essa mesma questão passa a ser abordada em seu sentido plural, levando em consideração a multiplicidade nas experiências das mulheres e das lutas femininas.

A construção da identidade feminina e de um ideal de mulher amplamente aceito em nossas sociedades fundam-se em duas narrativas principais e cristalizadoras: a religião e a biologia. Para a primeira, a mulher é vista a partir do binarismo “Eva – Maria”. Enquanto Eva é considerada como aquela que é submissa e inferior, pois foi formada a partir do homem, ou seja, aquele que desde a concepção deve ser considerado o primeiro; além de ser a pecadora, visão que considera, por exemplo, a menstruação um castigo, como algo que é sujo e que é vergonhoso. Sob o prisma de Maria, a mulher é não só aquela que cuida, como também quem se abnega de tudo. O outro, bem como as vontades dele e o cuidado do qual necessita deve ser sempre colocado em primeiro plano e a mulher é, portanto, quem se doa.

Nos discursos da biologia, a maternidade é o primeiro e principal aspecto a ser considerado como fundante do que é ser mulher, embora não seja o único. Rago (2002) aponta, através de Fabíola Rohden, a relação entre a condição biológica e os papéis sociais atribuídos aos gêneros masculino e feminino, como a atenção, a delicadeza e a sensibilidade da mulher, opostos à razão atribuída ao homem. Além disso, a mulher ainda poderia ser inferiorizada por uma suposta força física menor que a dos homens. Conforme a autora relata, em sua análise do discurso médico oficial, as perturbações femininas não só eram consideradas prejudiciais ao bem comum, como deveriam ser tratadas por meio da reclusão; a histeria, por sua vez, poderia ser curada com o casamento (RAGO, 2002, p.514).

Em respostas a esses discursos, Miguel (2014) faz referência à célebre citação de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher”¹⁶. E, nessa referência, observa que a feminilidade aceita é o resultado de uma série de pressões e expectativas sociais e não a expressão de uma natureza, assim, o gênero se trata de uma ‘posição social’.

Os movimentos feministas nascem, portanto, da necessidade de desconstruir e recusar todos esses estereótipos sobre a mulher, buscando o fim desse processo de subordinação e opressão. Passando, pois, pelo mito da fragilidade, pelo confinamento da mulher ao espaço doméstico e pela limitação da mulher como um mero agente reprodutor, conforme expressa a filósofa Sueli Carneiro (1994). Para essa autora, a identidade feminina significa um projeto em construção que passa, ao mesmo tempo, pela desmontagem desses modelos introjetados ao caráter feminino, e pela construção da plena cidadania para todas as mulheres, o que une as diversas lutas para o alcance de um conjunto de direitos que possam garantir tal exercício.

É nesse sentido que pontuamos a importância de pensar as experiências das mulheres em sua diversidade, abarcando as diferenças geracionais, regionais, de classe, de raça e de gênero. Assim, voltamos aos limites de se pensar o gênero como o primeiro modo de significar as relações de poder, respondendo com a seguinte fala de Sueli Carneiro:

¹⁶ BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, v. II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Nós mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca foram tratadas como frágeis (...) mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (CARNEIRO, 1994, p.190).

Tal como Carneiro, outras foram as feministas negras que começaram a produzir contradiscursos por seu não reconhecimento numa identidade feminina criada, principalmente, através das experiências de mulheres brancas, aspecto esse que será abordado com maior atenção na terceira parte deste capítulo. O que colocamos aqui não significa que o gênero não deva ser entendido como uma categoria de análise ou não deva servir para desconstruir a hierarquização das categorias, pelo contrário, o papel dos movimentos feministas no Brasil e no mundo tem a sua importância reservada. Todavia, nem sempre lhes foram possíveis compreender a completude das relações do poder nas quais estão inseridos alguns grupos de mulheres, como é o caso das mulheres negras. Miguel (2014, p. 89) ajuda-nos observando que “tentar entender os problemas das mulheres como comuns a todas, sem levar em conta elementos como raça, classe, renda ou orientação sexual, seria silenciar sobre a multiplicidade de experiências específicas que compõem a condição feminina”.

Heleieth Saffioti, autora reconhecida pelos estudos de gênero e classe social, corrobora com esse posicionamento igualando a raça e a classe enquanto parâmetros para a desconstrução das relações de poder, tanto quanto o gênero. Em suas palavras, “afirmar que o gênero vem em primeiro lugar significa atribuir-lhe a primazia sobre os demais eixos de estruturação social (...) Colocam-se os três eixos na mesma posição acreditando-se que não cabe ao cientista ordená-lo em termos de sua capacidade” (SAFFIOTI, 1994, p.280).

Dessa forma, em um estudo conjunto do que Saffioti denomina por “contradições sociais básicas”, são as próprias trajetórias de vidas das mulheres que apontarão para o elemento primário na constituição das relações de poder nos contextos em que estão inseridas. É importante salientar, todavia, que os estudos devem tornar claro as singularidades, mas, ainda assim, buscar por aspectos em comum nas relações de gênero. Assim, Spelman (apud Miguel,

2014, p.90-1) argumenta que “a experiência das mulheres não é uniforme, mas é possível e necessário buscar os elementos comuns. Mesmo porque, entre os grupos oprimidos, as mulheres seriam aquele com a identidade coletiva mais fraca”.

Para finalizar essa exposição, é importante, portanto, ter em mente que ao considerarmos os estudos do conceito de gênero, estamos adotando uma perspectiva analítica que busca desconstruir ideias de feminilidade e masculinidade, bem como uma hierarquia pautada nessas construções. E, além disso, busca-se olhar para outros eixos da estruturação social, entendendo que são tão importantes quanto o gênero na construção das relações de poder, mudando a partir das diferentes experiências das mulheres.

3.2 Raça e racismo: alguns apontamentos necessários

Tal como o gênero, as questões raciais também ocupam um espaço privilegiado no presente trabalho. Sua fundamentação encontra sentido a partir de estudos que estão voltados para o período escravista no Brasil¹⁷, mas, sobretudo, apontam o racismo¹⁸ como uma marca dos processos de liberdade dos pretos e pardos, em fins do século XVIII, tal como afirma a autora Silvia Lara

Do ponto de vista dos brancos livres, os homens e mulheres que haviam conseguido sair da escravidão só produziam desordens e insolências. Por isso mesmo, eram cada vez mais estigmatizados: a menção à cor morena de sua pele, qualquer que fosse a gradação adotada, indicava uma intenção excludente, funcionava como uma chave capaz de restringir a possibilidade de seu acesso aos privilégios dos “homens bons”, de coloca-los abaixo das pessoas de “inferior condição”, semelhantes aos escravos. Era uma forma de torna-los “negros”, de aproximá-los da escravidão, limitar suas liberdades (LARA, 2007, p.280).

¹⁷ Segundo dados reunidos pelo site slavevoyages.org, ao longo no período de 1501 a 1875, remetendo ao Tráfico Transatlântico de Escravos, desembarcaram no Brasil uma estimativa de 5.099.816 negros escravizados. Disponível em: <<https://slavevoyages.org/assessment/estimates>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

¹⁸ O racismo extirpou dos negros e negras, como grupo, seus direitos legais, sua educação e o controle sobre suas próprias vidas (COLLINS, p.22).

Diversos são os autores que abarcam em seus estudos as relações raciais no Brasil. Uma primeira contribuição para o que aqui se pretende vem da historiadora Célia Maria de Azevedo (2005) e diz respeito à relação entre a escravidão e a construção da ideia de raça. Conforme a autora indica, para muitos estudiosos do tráfico de escravos da África, este se dava como uma forma de firmar certa supremacia branca, ou seja, o racismo dos europeus seria a causa para a escravização desses negros. Será, então, que os africanos foram trazidos às Américas e escravizados por serem negros? Certamente não!

A interpretação realizada por esse prisma desconsidera todo o aspecto histórico da noção de raça, e responder à pergunta acima de forma positiva significaria cair na chamada “armadilha da ideologia racial” (FIELDS, 1990 apud AZEVEDO, 2005, p.112). Em verdade, a invenção da ideia de raça pode ser entendida como decorrência da escravização dos africanos, como uma forma de distinguir os brancos daqueles que eram vistos unicamente como coisas, como mercadorias e cuja humanidade era apagada. O contrário não é possível.

Considerando que o tráfico de africanos pelos comerciantes europeus e sua subsequente escravização em terras americanas abriu paulatinamente caminho para a invenção da ideia de raça, então poderemos perceber a emergência histórica do racismo como uma prática discursiva que se institui no início da modernidade no século XVI e que se desenvolve em termos mais sistemáticos, já dentro do campo das ciências biológicas e humanas, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX (AZEVEDO, 2005, p.113).

Conceituar o racismo como uma prática discursiva é fundamental para compreendermos que, embora o mesmo tenha encontrado espaço no seio das ciências biológicas e em uma série de experimentos que procuravam comprovar a inferioridade existente nas pessoas negras em relação às brancas, foi na linguagem, na caracterização fenotípica e na significação de certas características físicas e sociais que este foi produzido e reproduzido, a partir das sociedades escravistas.

A historiadora Silvia Hunold Lara, a partir de fragmentos do fim do século XVIII, mostra como a cor se torna uma preocupação às autoridades do período e como “a multidão de pretos e mulatos” – título de um de seus

capítulos – causa uma surpresa entre os viajantes do exterior que passavam pelo Rio de Janeiro, por exemplo. Esse aspecto passa a fundamentar uma hierarquia social a partir do momento em que os “homens de cor” se tornam livres, e são vistos como elementos que deveriam ser detidos nos meados do período colonial, o que começa a gestar o racismo. Nota-se que, a partir do momento em que não se tem mais o controle jurídico sobre aquele que é um ex-escravo, uma suposta hierarquia natural passa a ser cada vez mais reivindicada.

Nesse sentido, a autora destaca como num contexto de crescimento da população negra no Brasil e do fortalecimento da prática escravista, “a prática da alforria operava de forma seletiva, libertando em geral mais crioulos que africanos, mais mulheres do que homens, mais mulatos do que pretos. A mestiçagem exercia, sem dúvida, papel importante” (LARA, 2007, p.128).

Posto isso, chamo a atenção para dois aspectos presentes no texto de Sílvia Lara e que nos ajudam a compreender o movimento de gestação das ideias racistas. O primeiro diz respeito à cor da pele e a sua associação às condições sociais que, com a ascensão de pretos e mulatos, passa a não ser tão óbvia e nem a operar de forma mecânica, como aponta. No entanto, a cor da pele estava ligada fortemente à identidade do ser escravo e, nas palavras da autora, “representava um indicador suficiente para demarcar diferenças e permitir inferências” (LARA, 2007, p.147).

Em decorrência dessas relações, um segundo aspecto relevante para esta monografia e que é visto ainda hoje no Brasil como uma forma de se distanciar da população preta, é o surgimento da identidade parda. Ao longo do século XVIII, essa categoria começa a aparecer como uma identidade reivindicada: “gente que queria se diferenciar do universo da escravidão, cobrar privilégios e tratamentos específicos e, mesmo, constituir-se em corpo social separado” (VIANA, 2007 apud LARA, 2007, p.142).

Esse destaque torna-se relevante, pois a mestiçagem e os discursos que ela mobilizava ocupam, posteriormente, um lugar de fundamental importância na constituição das relações raciais do Brasil, vinculado a um ideal de branqueamento da população e funcionando como um instrumento para fortalecer e, ao mesmo tempo, negar as práticas racistas. Certamente, desde o fim do Setecentos, reivindicar o distanciamento dos pretos, tal como

é apontado no excerto acima, baseado em traços fenotípicos que permitiam negar essa ligação, contribuiu para uma afirmativa de subalternização e negatização desses indivíduos, colocando-os como alheios à sua própria história e descaracterizados de sua humanidade.

As ideias de Mbembe (2014) também contribuem para o diálogo aqui estabelecido. O autor postula que a raça e, por conseguinte, a concepção que se constrói de “negro”, surgem a partir da necessidade do Ocidente Europeu em nomear o “Outro”. Na leitura que Ingrid Robyn faz de Mbembe, temos que essa construção do negro como sujeito racializado no Ocidente encontra seu fundamento durante o iluminismo e o colonialismo europeus, parte do imaginário ocidental e encontra lugar nos discursos humanistas como um contraponto à humanidade (MBEMBE, 2014 apud ROBYN, 2017, p.697).

A partir dos argumentos do autor e do que compõe o conceito de raça, dois aspectos que chamam a atenção, como ponto de partida para a sua definição, são a relação com o inconsciente e com o desejo humano, assim como a raça e o racismo enquanto forma de se afirmar força. Esses elementos dizem respeito à maneira como esses desejos são simbolizados no outro e, por conseguinte, como eles criam uma imagem, a partir da qual é atribuída significações que não lhes são pertencentes.

É fundamental, na construção de Mbembe, considerar que o racismo age de modo a encobrir o rosto humano por um rosto de fantasia, um simulacro. Em uma operação do imaginário, a realidade do Outro é convertida em algo diferente; a ela são atribuídas novos valores, afetos e aparências. Mais uma vez fazendo o uso das palavras do autor: “Para o racista, ver um negro é não ver que ele não está lá; que ele não existe; que ele mais não é do que o ponto de fixação patológico de uma ausência de relação” (MBEMBE, 2014, p.66).

Tais fundamentos nos remetem à ideia de Frantz Fanon (2008) acerca da maneira como o processo colonial desconsidera que o negro possui cultura, civilização e um longo processo histórico. O que, todavia, não ocorre de forma passiva, uma vez que, para este autor, a dor do negro é perceber que – estando preso à uma imagem que lhe foi imposta – odeia aquilo que é para ser aquilo que não é, e que nunca será, ainda que se vista como branco, que se insira nos espaços dos brancos, que utilize a linguagem dos brancos.

São a partir de todos esses termos, portanto, que a raça e o racismo se consolidam e se reproduzem nas sociedades, elaborando sobre o negro uma imagem que diz mais sobre o imaginário do ocidente europeu do que sobre ele próprio. Ao mesmo tempo que, através dessa representação, o próprio negro vai, não só sendo visto, como também se vendo por meio da silhueta imposta.

Essas noções de raça, assim como a identidade negra, são formulações que estão sempre presentes nos debates terminológicos que passam pelo campo das relações raciais no Brasil e representam interpretações de uma esfera muito marcada neste país. O uso do conceito “raça” é por vezes criticado e por vezes reivindicado, mas, conforme aponta Gomes (2005), o mais importante é saber como se usa e porque se usa. Em uma das colocações de Mbembe, ele se refere à invocação da raça, usada no discurso negro, a partir de um sentimento de perda. Assim, esse apelo “é uma maneira de fazer reviver o corpo imolado, amortalhado e privado dos laços de sangue e de território, das instituições, ritos e símbolos que o tornam precisamente um corpo vivo” (MBEMBE, 2014, p.69).

Arrisco-me a dizer que é, também, nesse sentido que a autora anteriormente referida defende a utilização do termo raça. Embora muitos autores não aprovem o uso desta terminologia para se referir ao segmento negro, justamente por remeter ao racismo e às imagens construídas em torno do que é ser negro e do que é ser branco, Gomes afirma que “ainda é o termo que melhor consegue expressar a dimensão da discriminação sofrida pelas pessoas negras” (GOMES, 2005, p.45).

Em suas colocações, raça não é considerada, em momento algum, a partir das perspectivas biológicas ou para se referir a raças superiores ou inferiores. Na verdade, tomando como exemplo o uso do termo pelo Movimento Negro, ele o faz

com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política (...) usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p.45).

Segundo a autora, o racismo no Brasil ocorre, principalmente, por denegação, por negar que as práticas racistas estão convivendo com cada indivíduo no dia-a-dia e por considerar que o país se baseia em uma democracia racial¹⁹ quando, na verdade, os negros ainda são discriminados, seja por meio de indivíduos e práticas que o inferiorizam e o discriminam, seja pela própria organização do estado e suas estruturas, no que chamamos por racismo estrutural. Assim, não resolveria no Brasil deixar de usar o termo raça em favor do uso de “etnia”, uma vez que não seria essa mudança a responsável pela alteração do cenário racista no país.

3.3 Gênero, raça e classe: uma análise interseccional

Depois de apresentados alguns elementos importantes acerca dos conceitos de gênero, raça e racismo e de suas relações com o presente trabalho, esta parte final do capítulo pretende delinear os principais aspectos referentes ao que se denomina por análise interseccional, eixo que norteará a leitura das trajetórias de vida a serem apresentadas no capítulo seguinte. Para tanto, toma-se como referencial teórico as considerações de Patricia Hill Collins, dialogando também com Ângela Davis, Flávia Biroli e outras.

Hill Collins, socióloga negra e norte-americana, desenvolve um importante trabalho sobre o pensamento feminista negro, a partir do qual fala sobre a posição *outsider within* de mulheres afro-americanas. O termo se refere ao lugar das intelectuais negras que, dentro da academia, possibilitam o olhar para os estudos sociológicos através de pontos de vistas ainda não experimentados por outros pesquisadores, “olhando tanto de dentro para fora como de fora para dentro” (HOOKS, 1984 apud COLLINS, 2016, p.100). A partir desse posicionamento, interessa-nos, principalmente, um dos temas considerados fundamentais desse pensamento, que é a “natureza interligada da opressão” (COLLINS, 2016, p.106).

¹⁹ A discussão acerca do termo Democracia Racial ganhou força a partir da obra *Casa Grande Senzala*, de Gilberto Freyre, que traz na sua centralidade a miscigenação como um fator positivo e que contribui para uma convivência harmoniosa entre as três raças que formam a sociedade brasileira. Essa ideia de democracia racial passa, posteriormente, por duras críticas e fica conhecida como o “mito da democracia racial”.

Esse conceito está presente na perspectiva feminista negra há anos – dizia Collins já na década de 1980 – e, segundo Smith, “constitui como o cerne de uma compreensão feminista negra da realidade política. Uma das contribuições ideológicas mais importantes desse pensamento” (SMITH, 1983 apud COLLINS, 2016, p.107).

Como a própria denominação sugere, e, também, como apontado na primeira parte deste capítulo, ao falar sobre as análises de gênero, trata-se de uma visão que contempla igualmente aspectos sobre raça, gênero e classe, por entender que esta é a única maneira de compreender a realidade das mulheres negras, ou melhor dizendo, a realidade opressiva das mulheres negras, considerando todos os fenômenos dessa opressão. Ao conceber as trajetórias de vida em suas complexidades, é possível que alguns aspectos, ainda assim, sejam deixados de lado. No entanto, é essa análise a que mais se aproxima da completude no estudo.

A partir da abordagem da interseccionalidade, como afirma Collins, interessa para as estudiosas não apenas identificar e compreender cada esfera opressiva e o seu funcionamento, mas sim “desenvolver interpretações teóricas da própria interação em si” (COLLINS, 2016, p.108). A autora complementa: “mulheres negras vivenciam a opressão de forma pessoal e holística, e as perspectivas que as feministas negras vislumbram são igualmente holísticas da opressão” (COLLINS, 2016, p.109).

É possível dizer, portanto, que essa perspectiva permite a construção de uma visão humanista da organização da sociedade, no sentido em que busca desconstruir as diferentes faces do poder exercido contra as mulheres, nas suas diferentes experiências:

(...) somente quando o direito universal da humanidade à vida, à liberdade e à busca da felicidade for considerado um direito inalienável a todos; somente quando isso acontecer terá sido a lição ensinada pelas mulheres aprendida e a causa das mulheres terá sido ganha (Lowenberg & Bogin, 1976 apud COLLINS, 2016, p.110).

Um ponto de fundamental importância no pensamento exposto por Collins (2015) é a negação do raciocínio dicotômico “ou/ou” ao falar sobre opressão. Com esse pensamento, a construção do papel de opressor

e oprimido sobre uma mesma pessoa é dificultada, quando, na verdade, as pessoas ocupam papéis e posições diferentes em esferas distintas da vida em sociedade. Um possível exemplo, ainda que simplório, é a posição de uma mulher branca enquanto oprimida nas relações com o marido, por exemplo, mas que também ocupa o papel contrário na constituição de sua relação com a empregada doméstica, também mulher, mas pertencente a outra classe e, possivelmente, a outra raça.

Negar essa condicionante “ou/ou” permite o reconhecimento de que as três categorias estruturam todas as relações, ainda que haja a primazia de alguma delas por determinado tempo ou lugar, mesmo sendo mais visível e proeminente para algumas pessoas do que para outras (COLLINS, 2015, p.19).

Tal como desenvolvemos longamente na parte anterior, a categorização dos indivíduos negros a partir de uma ideia de raça passa a ser operacionalizada, principalmente, no pós-escravidão, e conjuntamente a ela estavam presentes também as distinções de gênero e de classe, ainda que essa última não fosse empregada de forma mecânica. Assim, reconhecendo esse sistema conjunto, Hill Collins afirma que “retirar uma dessas peças diminui nosso entendimento da real natureza das relações de dominação e subordinação que operavam na escravidão” (COLLINS, 2015, p.21). Esse posicionamento está ancorado nas reflexões acerca do papel que as mulheres, fossem elas brancas ou negras, ocupavam na manutenção de um sistema que era fundamentalmente patriarcal.

Nessa mesma chave de interpretação da socióloga norte-americana, Ângela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, olha para as relações de homens e mulheres negros que foram escravizados no período do pós-abolição nos Estados Unidos, refletindo acerca das práticas racistas que permeavam essas vivências. Trazemos para o presente trabalho algumas considerações que partem do escrito de Davis, organizando essa exposição em três eixos, a saber: trabalho, castigo e vida doméstica.

A divisão sexual do trabalho, ao que se percebe, é frequentemente o primeiro elemento apontado em estudos sobre relações de gênero e as diferenças entre as posições ocupadas por mulheres brancas e negras na sociedade. Considerando, por um lado, a reivindicação dos grandes movimentos feministas em relação ao direito das mulheres de ocuparem o espaço público e

posições no mercado de trabalho, deixando de lado o modelo da dona de casa e mãe, fundamentalmente, e, por outro, mulheres que nunca conseguiram deixar de trabalhar.

A esse aspecto, portanto, Davis indica que as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que as mulheres brancas. “O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão” (DAVIS, 2016, p.17). Não obstante, é importante considerar que essas mulheres não só trabalharam mais, como também ocupavam as posições que seriam rejeitadas por outros. Elas eram, principalmente, domésticas.

No Brasil, as produções de Flávia Biroli também têm contribuído para pensar a forma como as categorias em conjunto produzem as hierarquias sociais. A autora argumenta que a divisão sexual do trabalho é um *locus* importante da produção de gênero que incide de forma diferente sobre a vida das mulheres, fazendo com que a produção do gênero, nesse sentido, seja racializada e pertencente a uma dinâmica de classe (BIROLI, 2018, p.23).

Outro aspecto bastante doloroso diz respeito ao castigo, considerado por Angela Davis como um dos poucos momentos em que a identidade feminina das mulheres escravas era reivindicada – e não por elas. Nas palavras da autora,

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p.19).

No terceiro eixo aqui proposto, são apresentadas as relações pertinentes à vida doméstica de homens e mulheres escravizados, e um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao lugar que as mulheres negras ocupavam na vida doméstica, igualmente aos homens, uma vez que eram também trabalhadoras tal como eles eram (DAVIS, 2016, p.29). Além disso, “o trabalho doméstico”²⁰

²⁰ Observa-se que, no Brasil, o lugar das mulheres negras enquanto domésticas também sofreu variações, não se mostrando uma constante. A inserção de mulheres brancas como empregadas domésticas, amas de leite ou babás também pode ser considerada

era o único trabalho com sentido para a comunidade escrava como um todo” (DAVIS, 2016, p.29), deixando de lado a carga negativa que ele adquire a partir do olhar de mulheres que eram vistas única e obrigatoriamente relegadas a ocupar esse lugar. Por fim, agora por um lado tanto mais negativo quanto o que havia sido mostrado anteriormente, Davis mostra como

desde o período da escravidão, a condição de vulnerabilidade das trabalhadoras domésticas tem sustentado muitos dos mitos duradouros sobre “imoralidade” das mulheres negras (...) o trabalho doméstico é considerado degradante porque tem sido realizado de modo desproporcional por mulheres negras que, por sua vez, são vistas como “ineptas” e “promíscuas” (DAVIS, 2016, p.100).

Vale destacar que, embora tenha sido exposto excertos do trabalho de Angela Davis sobre mulheres negras, assim como a presente proposta de pesquisa fala diretamente às mulheres negras, não significa que outras mulheres não tenham suas experiências caracterizadas pela exploração ou pela opressão. Como afirma Flávia Biroli, “a exploração comum a todas não é vivida da mesma maneira, assim como o benefício que os homens auferem dela não põe todos no mesmo patamar” (BIROLI, (2018, p.37).

uma via das políticas de branqueamento, junto da vinda de emigrantes europeus, em fins do século XIX.

[Capítulo quatro]

Relatos de vida e trajetória escolar

A partir da escuta das trajetórias escolares das seis educandas participantes deste estudo e do compartilhamento de suas memórias, é perceptível uma forte relação entre o sonho de estudar, a necessidade de colocar outras prioridades à frente – ainda que essas prioridades nem sempre sejam das educandas – e a luta de resistência em uma sociedade tão cruel à vida e aos desejos dessas mulheres. Nas linhas que seguem, as trajetórias cruzar-se-ão umas com as outras, tendo como objetivo analisá-las dentro da coletividade na qual as memórias se inserem e, ao mesmo tempo, sem deixar de observar aspectos que são singulares a cada uma.

4.1 As entrevistadas

Foram realizadas seis entrevistas com educandas matriculadas no PEIS no ano de 2018, autodeclaradas pretas ou pardas, com 50 anos ou mais de idade. Mulheres que carregam consigo histórias repletas de sonhos e de lutas. Mulheres que, em diversos momentos de suas vidas, tiveram o direito à educação negado e que batalham diariamente para terem suas vozes ouvidas e seus direitos respeitados, em uma sociedade que privilegia alguns em detrimento de outros.

A primeira das entrevistas gravadas foi com a educanda Alzira, matriculada no PEIS desde o ano de 2002, mulher negra, casada, que não deixa de nutrir o sonho de fazer uma faculdade e de escrever o livro de sua história de vida. Nascida no ano de 1955 em Guaira – SP, cresceu em São Joaquim da Barra e hoje mora na cidade de Hortolândia, Região Metropolitana de Campinas, junto de seu filho. Ao longo de sua vida, como relata, Dona Alzira sempre carregou o desejo de estudar, embora este nem sempre pudesse ser colocado em prática como gostaria.

Mesmo quando criança, suas condições de vida fizeram com que os estudos dessem lugar ao trabalho, cursou até o 3º ano do ensino Fundamental e deixou a escola com 11 anos, para poder ajudar nas despesas de casa.

Posteriormente, entre casamento, mudanças, gravidez e a vida de empregada doméstica, foram algumas idas e vindas da escola. A entrevistada Alzira conseguiu eliminar as disciplinas e concluir tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio por meio das provas de certificação oferecidas pelo Ministério da Educação, o que permitiu, no ano de 2007, seu ingresso no curso de Serviço Social.

Eu continuo no PEIS e eu ainda tenho uma vontade de voltar à faculdade. Isso eu ainda tenho! Não sei como, quando, mas eu ainda tenho essa vontade, porque é um sonho sabe? É um sonho, assim, que quando eu entrei na faculdade também era um sonho que eu estava realizando. Eu não queria fazer uma faculdade para trabalhar, mas é uma realização de sonho mesmo, sabe? Sabe uma coisa que você sente essa vontade de estudar mais, de aprender mais, de... sabe? Mas, vamos ver, um dia a gente ainda chega (Alzira).

Assim como Alzira, Conceição também mantém o brilho nos olhos ao falar da sua vontade de estudar e de como está sendo bom poder frequentar, aos 59 anos, um espaço de ensino – o PEIS. Mulher negra, a entrevistada se coloca como uma representante das pretas velhas²¹ da cidade de Campinas, empregadas domésticas em sua maioria, mulheres que não tiveram em suas vidas a oportunidade de falar e de serem ouvidas.

Dona Conceição nasceu no ano de 1959 na cidade de São Miguel Paulista, mudou-se para Guaianases, onde viveu até os 6 anos de idade, e, em seguida, deslocou-se para Campinas. Nessa idade, junto de seus irmãos, a educanda foi dada por sua mãe a um lar de crianças localizado nesta cidade onde, segundo seu relato, foi “vendida a uma família” que dizia “tê-la pegado para criar”, sendo, assim, separada de seus irmãos.

A entrevistada conta que desde o início de seus dias em Campinas nada foi fácil e, hoje, ela tem certeza que o preconceito racial marcou cada um dos fatos relatados. Mesmo enquanto criança, com seus 6 anos, a educanda era obrigada a trabalhar na casa da família que a havia adotado; posteriormente, passou a trabalhar em casas da vizinhança, local onde a chamavam de “Pelé”.

²¹ Fala proferida em evento realizado na Faculdade de Educação da Unicamp: “Gritaram-me negra? Construção de identidade(s) e subjetividade(s) negras”, no qual Conceição compôs a mesa, dividindo um pouco de sua trajetória.

Entre trabalho forçado, assédios e violências de todo o tipo, os estudos foram deixados de lado e, quando pôde ingressar na escola, a experiência continuou permeada pela dor do racismo.

Apenas aos 10 anos foi matriculada no 1º ano do ensino fundamental, e com essa mesma idade deixou a escola, segundo seu relato, por ser uma menina muito rebelde e revoltada. A escola era o único ambiente que podia frequentar fora da casa onde era criada, mas sua vontade era de bater em todo mundo, pois era o que faziam com ela.

Mas era rebelde, quando batia a rebeldia, aquela revolta porque estava chegando o horário da aula terminar e eu não tinha outro lugar para ir; eu tinha de voltar para dentro daquela casa e era um inferno, gente! Era o inferno! E eu saía da escola, saía brigando com todo mundo, os moleques querendo me jogar para aquele barranco, falavam que ia me levar para o matinho e eu falava que ia, porque daí eu empurrava todo mundo lá em baixo (Conceição).

Mesmo depois de adulta, nem sempre pôde retornar à sala de aula, por conta de sua vida como empregada doméstica e porque muitas decisões ficaram a cargo das patroas. No entanto, em alguns períodos, frequentou o MOBRAL e um curso de corte e costura, além de não deixar a leitura de lado, mesmo quando era necessário esconder jornais e revistas velhos embaixo do colchão.

Hoje, a educanda Conceição é mãe de seis filhos, cinco homens e uma mulher – sua filha mais nova é aluna no curso de Ciências Sociais na Unicamp e, também, professora do PEIS – avó de seis netos, e frequenta espaços de educação como o PEIS e a escola Caic, localizada na Vila União, em Campinas.

Outra das trajetórias relatadas para a construção dessa pesquisa foi a de Lia, educanda no PEIS desde o início dos anos 2000. Com 50 anos de idade, Lia, autodeclarada preta, é cuidadora de idosos e mora na cidade de Hortolândia com seu pai, lugar esse onde vive desde seus 7 anos, quando se mudou de Nova Fátima, no Paraná.

A entrevistada, igualmente a todas as mulheres que aceitaram compartilhar um pouco de suas trajetórias, precisou abandonar os estudos ainda em sua juventude e, conforme relata, ingressar na Educação de Jovens e Adultos não foi fácil. Assim que terminou o ensino fundamental, deixou

de estudar para cuidar de seus pais que adoeceram e precisavam de alguém por perto, além de sempre ter tido muito apego por eles. Hoje, a educanda continua cuidando de seu pai e, também, trabalha fora de casa cuidando de um casal de idosos.

Ao narrar sobre suas memórias escolares, a imagem que se forma de Lia é de alguém que constrói seu caminho, num ritmo bastante tímido, o que não é visto como um aspecto negativo, mas sim algo que constitui a singularidade dessa fala:

(...) Também por eu ser tímida eu nem falava muito, hoje aqui eu falo muito mais. Eu sei que assim, com dúvida ou sem dúvida eu nunca perguntava, poderia sair com dúvida, mas não perguntava. É que eu sempre fui muito, muito tímida mesmo. Então eu sempre chegava, cumprimentava, sentava e lá no meu cantinho eu ficava (Lia, sobre a escola).

Um dos aspectos que unem todas as mulheres entrevistadas é o fato de serem migrantes. Das seis educandas entrevistadas, nenhuma delas é natural da cidade de Campinas/SP e, como a grande maioria dos migrantes, todas elas expressam que esse também é um prisma bastante importante para pensar suas trajetórias de vida e as batalhas empreendidas no dia-a-dia de suas experiências.

Carolina, autodeclarada parda, nasceu no interior de Alagoas, em Viçosa, onde viveu até os 16 anos, quando mudou-se para Campinas – São Paulo – deixando um filho ainda pequeno sob os cuidados de seus pais. Em Viçosa, Carolina morava na roça e, muitas vezes, passava dias longe da família, pois acampava junto com outras mulheres para trabalhar na colheita da cana-de-açúcar e algodão. Aos fins de semana retornava com algum dinheiro para seus pais fazerem a feira. Assim, estudar não era uma escolha.

Apenas em Campinas Carolina pôde frequentar a escola, mas, ainda assim, demorou alguns anos para ingressar na instituição de ensino, e, quando o fez, precisou abandoná-la algumas vezes. Por morar com seu irmão mais velho, era necessário ajudá-lo com algumas coisas e, como tanto ele quanto sua esposa “trabalhavam dia e noite para pagar o aluguel”, a entrevistada cuidava de seus sobrinhos.

Posteriormente, outros foram os obstáculos e outras eram as necessidades que estavam à frente dos estudos, tais como: religião, namorado, preocupações com o filho que estava longe, muito trabalho. A educanda somente conseguiu dar atenção aos estudos depois de acertar outras diversas questões em sua vida, conforme diz seu relato,

Eu me arrependo uma parte de não ter aprendido a ler e escrever na época que era certo, porque hoje em dia, eu vou para a escola e tudo, mas é mais lento (...) Me arrependo uma parte sim e uma parte não, porque eu consegui alcançar meu objetivo. Pelo menos hoje eu tenho minha casa para morar, minhas casas de aluguel e estou correndo atrás do prejuízo que é aprender ler e aprender escrever (Carolina).

Percebe-se como a fala de Carolina chama a atenção para a interseccionalidade entre algumas categorias. Conforme será analisado nas linhas que seguem, falar sobre mulheres negras é, na maioria das vezes, pensar também no lugar que elas ocupam dentro de uma sociedade cuja divisão de classe é bastante clara. Muitos aspectos da vida, inclusive a educação, passa tanto por uma desigualdade social quanto racial.

A penúltima das entrevistas realizadas foi com a educanda Geni, autodeclarada parda. Nascida na cidade Panelas, em Pernambuco, no ano de 1963, mudou-se para São Paulo em 1990 – com 26 anos – onde morou por 5 anos até se mudar para Campinas, local onde reside ainda hoje e trabalha como copeira.

Geni pôde frequentar a escola somente em Campinas, mas não chegou a concluir o ensino fundamental ou médio. Posteriormente, ingressou no PEIS e pôde frequentar as aulas de computação, que tinha muita vontade de aprender, ao menos um pouco. Permaneceu no projeto até o 1º semestre do ano de 2018. Em uma de suas falas, a educanda destaca o carinho que encontrou no projeto:

Aqui no PEIS o que chamou mais atenção é que o que eu estudava lá na FUMEC e no Caic é diferente dos professores daqui. A atenção dos professores daqui é mais do que lá na FUMEC e no Caic, entendeu? Cês são muito amigos e dão mais atenção para os alunos... então isso que me chamou muita atenção, o jeito dos professores trabalharem com os alunos (Geni).

Por fim, a última entrevistada foi a educanda Esmeralda, autodeclarada preta, nascida em Maringá, no estado do Paraná, no ano de 1959. Ainda criança veio para Campinas com sua irmã e cunhado que, poucos anos depois, resolveram se mudar para o Mato Grosso. Por não saber como poderia viver lá, sem nenhum trabalho, tendo que sustentar a si própria, a educanda permaneceu em Campinas, sozinha, aos 14 anos, trabalhando de empregada doméstica e pagando aluguel em uma “casinha de fundo”, onde conseguia se sentir um pouco mais protegida.

Com seu trabalho, conseguiu juntar certo dinheiro e tornou possível o pagamento do consórcio da casa onde mora hoje e da qual tem muito orgulho. Todavia, nessa caminhada, não foi possível estudar. Somente depois de adulta é que conheceu o Projeto Educativo de Integração Social e pôde se matricular, pois o fato das aulas ocorrerem aos sábados era o que tornava isso possível. Assim, Esmeralda mantém o seu vínculo com o PEIS desde o ano de 1999.

Apesar das diversas dificuldades pelas quais passou, Dona Esmeralda destaca em diferentes momentos de sua fala o quanto batalhou e se orgulha de tudo o que conquistou, além de reafirmar a sua força diante das circunstâncias da vida, conforme é possível observar no seguinte trecho:

Ah! Eu não tive dificuldades, assim, a única dificuldade foi eu trabalhar... nunca fui assim... porque quando eu trabalhei, o meu primeiro serviço foi esse que eu entrei e eu trabalhei 30 anos lá, então, vamos dizer, foi um serviço que eu fiquei lá, trabalhei, juntei minhas coisas, depois... aí depois que eu me aposentei que eu quis sair (...) Então foi assim. Então eu nunca senti uma coisa difícil na minha vida por causa disso. Porque eu trabalhava, vinha pra casa, sempre os outros me respeitou por causa de eu ser desse jeito (Esmeralda).

Muitos dos aspectos das trajetórias de vida acima ainda serão trazidos para o presente trabalho, junto com análise que busca compreendê-los a partir do lugar em que são ditos, no contexto da vida daquelas que falam, fazendo-o com o auxílio da bibliografia concernente à temática que rege este trabalho. Aqui, não se pretende julgar aquilo que é certo ou errado nas falas, conforme adverte Bloch (2001, p. 125) “quando o cientista observou e explicou, sua tarefa está terminada. Ao juiz resta ainda declarar sua sentença”. Ademais, assinalo que, certamente, ao final deste trabalho ainda ficarão lacunas a serem observadas nessas trajetórias, uma vez que as entrevistas foram estruturadas

a partir de uma temática e do ponto de vista desta pesquisadora, o que não abrange todas as questões possíveis diante da complexidade da vida dessas mulheres.

4.2 Memórias escolares

“Quem é você e quais são as suas memórias escolares?”, todas as entrevistas se iniciaram dessa forma. Depois de apresentar brevemente as educandas que detiveram o poder da fala neste estudo, permanece aqui a questão central da qual o mesmo buscou se ocupar. Para uma melhor organização na apresentação dos resultados obtidos, esta sessão se divide nos seguintes subitens: (I) Violência no espaço escolar; (II) Trabalho; (III) Cuidado, gravidez e relacionamentos; (IV) O ato de resistir.

4.2.1 Violência no espaço escolar

Começo esta parte da escrita seguindo o que Conceição diz – e que assim o faz por saber o que tais memórias representam – “*Assim, de memória escolar, muito pesado! Muito triste! Triste, coisa triste. Vou começar pelas coisas tristes para passar logo*”. Conforme já apontado, suas histórias são permeadas por episódios traumáticos, a começar pela separação da mãe e dos irmãos – os quais nunca mais teve qualquer informação, com exceção de uma de suas irmãs – e que continua com os maus tratos na casa em que foi criada. Somando-se a isso a sua obrigação em ter que trabalhar, não poder frequentar à escola da forma como deveria, além de sofrer violências dentro e fora daquele espaço, mesmo depois de ter conseguido sair da casa em que fora criada.

Também o tempo em que frequentou a Escola Estadual Prof. Milton de Tolosa – localizada no Jardim Leonor, a mais próxima de onde morava – foi repleto de experiências difíceis. Nas palavras da educanda,

Hoje tem a palavra do que eu sofri: Bullying. Eu acho que o Bullying que eu sofri lá, eu tenho certeza, olha gente, é o bullying maior que o mundo, até bolsada na cara eu levava! E como eu, é ... eu não sabia que era por eu ser negra, eu não tinha essa malícia (Conceição).

Conceição narra que entrou no 1º ano com 10 anos de idade, enquanto todas as outras crianças com as quais estudava eram mais novas, tinham 7 anos. Essa diferença de idades já fazia com que se sentisse deslocada naquele ambiente, mas não era o único motivo. Além de ser negra, ela conta que a família que detinha a sua guarda a mandava para a escola sem o mesmo cuidado que parecia ter com as outras meninas, que usavam sapato bonito, saia de prega, bolsa, etc. No seu caso, a bolsa era um bernal azul²², o sapato dava lugar ao chinelo *Havaianas* que, diferentemente de hoje, era de uma única cor, a saia longa, a blusa larga – porque era muito magra – e o cabelo de qualquer jeito, pois não sabiam lidar com o cabelo crespo.

Todos esses elementos resultavam na violência que partia de outros alunos, referidos por Conceição como moleques, os quais ameaçavam levá-la para o “matinho” e agredi-la. Em sua fala, ela também revidava, empurrando-os, por exemplo, barranco abaixo, ou batendo em outras crianças da escola, uma vez que o convívio com a violência era diário, e era ela quem sempre apanhava.

Em meio a esses episódios, a entrevistada não fala em momento algum de atos de violência que partiam dos professores ou da direção da escola, pelo contrário, fala com bastante carinho dessas pessoas e do respeito que tinha por eles²³. Ela explica que haviam as crianças que precisavam pagar pelos doces na hora do lanche, eram apenas algumas que recebiam, mas “*tinha uma servente que era maravilhosa, ela sabia que eu não... é, só por Deus... ela guardava os doces para mim*”. Com esse mesmo reconhecimento, fala da professora Dona Diná que a ensinou a ler, com a Cartilha *Caminho Suave*, as seguintes frases: “*Que rica bonequinha. A bonequinha chamada Lili*”. No pouco tempo em que Conceição esteve na escola, gostava mesmo era de português, segundo ela, a única disciplina em que conseguiu se desenvolver, já em relação à matemática, por exemplo, diz que até hoje não sabe lidar com os números.

²² “Sacola de pano, couro ou outro material, com alça longa, geralmente utilizada a tiracolo para se carregarem provisões, ferramentas, etc.” (HOUAISS; SALLES, 2009, p.315).

²³ Alguns desses contatos permanecem ainda hoje como é o caso de Edna, secretaria na época: “*Edna que é minha amiga de infância, que é a única amiga que eu tinha dentro daquele Milton de Tolosa, que é a Edna - pode pôr o nome da Edna que eu deixo porque somos amigas eternas!*”.

Não é possível saber como os professores lidavam com as formas de discriminação e violência que a entrevistada sofria dentro da escola, todavia, estudos sobre educação e racismo apontam para um histórico silenciamento dos profissionais da educação no que diz respeito às práticas discriminatórias no espaço escolar. Segundo Cavalleiro (2010), uma série de elementos podem ser elencados para analisar a exclusão e marginalização das crianças negras no interior do ambiente escolar, dentre eles estão um currículo pedagógico racista e eurocêntrico que distancia a criança de uma identidade negra positiva, além da minimização do problema racial.

O único relato que temos de alguém que parou para conversar e ouvir a educanda nesse período é de uma senhora que, ao saber que ela queria bater em sua filha, quis dialogar com aquela menina que se mostrava tão rebelde:

Porque eu falei que eu ia bater na filha dela, que eu ia bater, que eu ia bater. Ela perguntou, ela me chamou para dentro da casa dela e falou:

– Por que você quer bater na minha filha?

– Porque eu to com vontade!

– Mas por que você está com vontade?

– Ah, eu apanho na minha casa e eu quero bater na...

Mas porque que tinha que ser a filha da mulher?! Mas ela conversou comigo, coisa que ninguém tinha feito, sentar comigo e conversar para mostrar o que acontece nesse mundo e o que não acontece, quem é as pessoas e quem não é, como que as pessoas... então, dizer, as pessoas que eu vivia não eram iguais a filha dela. Certo?! (Conceição).

Essa não é a única narrativa sobre racismo dentro da escola presente nas entrevistas das educandas. As entrevistadas Alzira e Lia contam que também carregam em suas memórias escolares situações em que foram discriminadas por conta de seu tom de pele, por serem negras e terem a pele escura. Dona Alzira conta o caso com certo riso, mas, ao mesmo tempo, chama a atenção para como isso ficou na lembrança, ainda que tenha ocorrido na infância.

Ao ser perguntada sobre como era a escola que frequentava e as pessoas com quem convivia, além das relações que mantinha com os colegas, a educanda responde:

Não, a escola era boa. A única coisa que eu lembro de criança é que eu tinha uma amiguinha lá que porque ela era mais ou menos de classe um pouquinho melhor, branca né? E eu lembro que eu fiquei tão sentida, porque um dia a gente tava indo para a escola, encontrei ela no caminho e ela tava com outra amiguinha – e ela era uma menininha branca e eu era pretinha – e ela fez pouco caso de mim, sabe? E isso ficou para o resto da vida. Porque coisa que acontece com criança fica para o resto da vida e isso me marcou muito. Hoje eu to com 63, mas isso não apaga. Por isso que é triste quando acontece discriminação com criança, porque fica para o resto da vida (Alzira).

No trecho acima, é possível perceber o quanto a situação marcou a vida de Alzira, ainda que quando relatado ela o tenha feito com certa leveza na fala, colocando como uma situação boba, no sentido de ter sido um ato simples da amiga, sem grandes confusões ou complexidades. No entanto, é muito significativo por carregar, por trás “do pouco caso”, um histórico de exclusões.

Retomando as ideias de Cavalleiro (2003), em seu trabalho *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* – fruto de pesquisa realizada no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil – são apresentadas distintas situações nas quais as crianças negras são diminuídas sob o olhar das crianças brancas. A “hora do brincar” é um momento que revela muito dessas relações. A criança negra, muitas vezes, não é aceita nos grupos da turma, ou, entre uma brincadeira e outra, recebe comentários depreciativos. Conforme expressa a autora:

pude constatar a tranquilidade com a qual as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante. Sobressaem em seus rostos expressões vazias. Após a ofensa dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas, como se nada lhes tivesse acontecido (CAVALLEIRO, 2003, p.54).

Lia, ao falar sobre situação semelhante experienciada na escola, mostra outra compreensão das questões raciais presentes na relação entre as pessoas. A resposta se deu ao ser perguntada se já havia sofrido algum preconceito:

Não, não. Só tinha uma menina que ela sempre falava que não gostava de pessoas negras. Eu falei ó, é até bom saber porque a gente evita. Porque ninguém tem que

gostar de ninguém, acho que né, se a pessoa não gosta, não gosta. Não vou abrir a cabeça dela e falar 'você tem que gostar!', porque é um direito de todo mundo. Eu sempre vejo assim. Mas só que também não precisa ficar tendo contato né?! Porque desde o momento que eu já sei que a pessoa não gosta, então né, é bom dia, boa tarde e pronto (Lia).

Diferentemente dos relatos já mencionados, em que há um entendimento do quanto a discriminação racial é perversa na constituição identitária da vítima e no seu desenvolvimento pessoal, Lia percebe muito mais como uma opção entre gostar ou não do outro. Sendo, dessa forma, uma escolha que diz respeito somente àquele que escolhe, e que não produz muitos desdobramentos.

A construção desse pensamento deriva, sem dúvidas, da forma como o racismo, no Brasil, é construído no seio das instituições, legitimando práticas e discursos que excluem, além de promover silenciamentos. Gomes (2005) concorda com outros pesquisadores no que se refere à ideia de que o racismo pode se expressar tanto em sua forma individual, como também institucional, a qual “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p.53). É fundamental perceber na História do Brasil movimentos de branqueamento da população; uma organização urbana que separa bairros onde está concentrada a população negra daqueles supostamente destinados aos brancos; instituições que privilegiaram em seu quadro administrativo as pessoas brancas, assim como o currículo escolar, que também privilegiou contar a História a partir do ponto de vista de uma elite intelectual branca são, dessa maneira, diversas maneiras de legitimar essa exclusão e torná-la naturalizada.

Assim, já nessa primeira subseção, é possível ter uma noção de como as instituições de ensino foram, por muito tempo, um importante espaço de reprodução de práticas racistas, contribuindo para a exclusão dessas crianças ao silenciarem, ao permitirem a reprodução de discursos discriminatórios naquele espaço, ainda que não por meio de suas autoridades, mas com a sua legitimação. Trata-se de apenas um dos aspectos da exclusão e do não reconhecimento, por mulheres negras, de seu lugar nas instituições de ensino.

4.2.2 Trabalho

O segundo aspecto aqui analisado passa muito mais fortemente por cada uma das falas das educandas entrevistadas. É possível dizer que o trabalho – acrescido da precarização e da exploração características das situações de subemprego – foi, para a maioria, o principal motivo pelo qual não foi possível iniciar os estudos na idade própria ou abandoná-lo. Conforme a narrativa de Carolina, “estudar não era uma escolha”, o que será possível perceber, também, em outras falas. Infelizmente, foram poucos os momentos em que a educação pôde ser colocada como prioridade.

Geni conta, ao responder sobre quais eram as suas memórias escolares, que quando criança nunca havia estudado, e somente ingressou na escola quando se mudou para Campinas, com 26 anos. Em suas palavras,

Não tinha condição e onde eu morava para estudar era muito distante, aí ficava mais trabalhando na roça e cuidando dos meus irmãos para a minha mãe trabalhar. Então não tinha como estudar, entendeu? Ai eu tinha que começar já de pequena – 7/8 anos – já ficar em casa e a trabalhar na roça. Não tinha como estudar (Geni).

Com diferentes palavras, o sentido dessa fala perpassa por todas as entrevistas cujas educandas precisaram trabalhar desde cedo, fora de casa ou ajudando a cuidar dos irmãos, o que além de trazer o aspecto de classe para a presente análise, ajuda a pensar nas relações de gênero estabelecidas no interior das famílias. Em todas as entrevistas em que se tratava sobre trabalhar desde criança, em seguida era perguntado se tinham irmãos, e se era somente elas que trabalhavam ou se os demais também ajudavam. Em alguns dos casos, foi possível uma divisão de funções, bastante gendrificadas.

A educanda responde que, por ser a filha mais velha, era ela a responsável por ficar em casa cuidando dos irmãos mais novos, enquanto que os filhos homens mais velhos iam para a roça ajudar o pai; quando a mãe precisava ficar em casa, por algum motivo, é que Geni ia para a roça junto do pai e dos irmãos. Embora a questão de gênero não tenha determinado, por exemplo, que a educanda ficasse em casa e que os meninos estudassem, pois nenhum pôde frequentar a escola, desde cedo foi sendo reafirmado o papel da mulher

no ambiente privado, cuidando da casa e dos filhos, no caso, cuidando dos irmãos.

A concepção das esferas pública e privada da sociedade remontam ao século XIX e à forma de governabilidade e racionalização da mesma. Segundo a historiadora Michelle Perrot, “aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa” (PERROT, 2005, p. 459), o que traz uma preocupação política e moral por trás dessa separação. Esta, por sua vez, não abarcava de forma fixa todos os lugares da cidade, e, conforme observa a autora, haviam certos lugares públicos destinados à sociabilidade da mulher, embora fossem poucos, assim como também haviam lugares “neutros”.

Interessa-nos aqui compreender, principalmente, que, nessa segregação, o lugar de fala, das decisões políticas e também da intelectualidade estavam destinados aos homens. E, nesse sentido, as instituições de ensino se constituem a partir dessa maioria masculina. Como resultado, as salas de aulas são fortemente compostas por homens, e, por conseguinte, os cargos profissionais e políticos e as estruturas de poder da sociedade também o são. Assim, os discursos oriundos do patriarcalismo têm sempre seus pontos de reprodução e reafirmação.

Esmeralda também não teve a oportunidade de estudar durante a infância ou juventude, pois perdeu o pai muito cedo e precisava ajudar a mãe a sustentar a casa e cuidar dos irmãos. Ela conta que começou a trabalhar com 7 anos, ainda em sua cidade natal, cuidando de um bebê. Quando se mudou para Campinas, também precisou trabalhar, pois não podia depender apenas de sua irmã, que logo iria para o Mato Grosso, e assim começou a trabalhar como empregada doméstica.

De maneira semelhante com o relato de Geni, Esmeralda também observa como o fato de ser uma das filhas mais velhas foi determinante para que assumisse maiores responsabilidades em casa, e, assim, não pudesse ir para a escola, além da distância da instituição de sua casa:

Os mais novos do que eu estudei e a minha irmã mais velha também estudou. Quem não estudou mesmo foi eu, porque eu peguei um meio difícil, porque a minha irmã mais velha já tinha casado e eu tinha que ajudar a minha mãe. E os mais novos, que eram pequenos e a minha mãe já estava em um lugar com mais

acesso à escola. E quando meu pai morreu, quando eu fiquei maiorzinha, aí eu não podia mais ir para a escola, porque na época de eu ir para a escola eu tive que trabalhar (Esmeralda).

Somente quando já estava perto de completar seus 40 anos, a entrevistada conheceu uma professora que dava aula no PEIS e morava no mesmo prédio em que trabalhava como empregada. Conforme conta, sua patroa já havia falado da Professora Zezé, a qual a educanda conheceu no elevador e pôde, posteriormente, conversar melhor com ela

No prédio em que eu trabalhava, tinha uma professora que chamava Zezé, trabalhava no PEIS, ia dar aula no PEIS. Como eu não estudei desde criança, porque desde criança eu comecei a trabalhar muito cedo, porque eu perdi meu pai eu era criança, eu era neném, eu não conheci meu pai, aí tive que trabalhar; comecei a trabalhar muito cedo e não fui para a escola e aí em 1998 eu conheci essa professora que perguntou:

– Você não sabe ler?

Eu falei:

– Ai, não sei! Eu sei muito pouquinho, mas eu não sei nada!

Aí ela falou:

– Eu dou aula no PEIS, que tem uma aula só no final de semana, só no sábado. Por que você não vai lá?

Aí eu falei assim:

– É só no sábado? – Porque eu trabalhava de segunda a sexta e no sábado eu não trabalhava – Ah, eu vou sim! (Esmeralda).

O fato de Esmeralda ter conhecido essa professora e poder fazer parte do PEIS, é algo de extrema importância em relação à sua trajetória escolar, pois o trabalho não só foi o motivo por não conseguir estudar durante a infância, mas também na vida adulta. Por trabalhar o dia todo, a educanda sempre procurou por algum curso que funcionasse aos sábados, mas não encontrou nenhum antes de conhecer o PEIS. Assim, nunca pôde frequentar uma instituição formal de ensino.

Vinculada à questão do trabalho e a sua carga horária, a razão de Esmeralda não ter considerado estudar a noite, por exemplo, que era o período que tinha livre, deve-se ao medo que a educanda tinha de sair sozinha à noite, devido aos casos de violência. Trata-se de uma questão que pode

ser relacionada às problemáticas do gênero no sentido em que as relações dos homens e das mulheres com o espaço urbano e a concepção do direito à cidade por esses dois grupos se dá de forma desigual.

Ao refletir sobre as experiências das mulheres no espaço urbano, Galetti (2017) observa que a insegurança e o medo desse grupo em circular por determinados espaços em dados horários advêm de projetos de cidade cujos parâmetros são os papéis socialmente construídos e sua espacialização concebida desde o século XIX, conforme já mencionado aqui. Quando se trata do recorte de gênero, raça e classe, essa relação com o espaço urbano se complexifica em um cenário no qual estão duas vezes vulneráveis: por serem mulheres e por serem negras.

Segundo o Dossiê Mulheres Negras – retratos e condições de vida das mulheres negras no Brasil (2013), “multiplicando-se os riscos de vitimização na experiência das violências originárias tanto da estrutura patriarcal quanto do racismo brasileiras, localizando as mulheres negras na dicotômica situação de sofredoras nas suas representações essencializadas atualmente”. As representações conferidas às mulheres negras deixam-nas expostas a maiores riscos de violência, seja física, seja sexual (GALETTI, 2017, p.7).

As falas de Esmeralda em relação ao trabalho e à falta de oportunidade de frequentar a escola na idade própria constituem um interessante movimento de reconstrução da memória e de ressignificação do que foi vivido. Em diferentes momentos de seu relato, a educanda observa como, de fato, trabalhar foi uma dificuldade em relação aos estudos e foi um motivo pelo qual sua infância não tenha sido tão boa, pois precisou assumir responsabilidades muito cedo. Mas, ao mesmo tempo, Esmeralda constrói a lembrança de suas patroas como a figura de uma mãe, que cuida e ensina aquilo que é necessário, ainda que isso não tire o peso da falta dos estudos para que fosse possível “*um emprego melhor, uma oportunidade melhor, tudo melhor*”, conforme narra.

Um aspecto que aparece bem definido no relato de Esmeralda, e que aparecerá também nas narrativas de Carolina, refere-se à conquista de seus bens materiais, embora não puderam estudar da forma como gostariam. Nas palavras de Dona Esmeralda, “*da maneira como era possível, eu consegui o que eu queria*”. De modo semelhante, Carolina também não se arrepende de todo por

não ter conseguido frequentar a escola em idade própria, pois, segundo ela, tem sua casa, tem as casas em aluguel e conseguiu trazer o seu filho para morar consigo, e hoje ele já se encontra casado e tem uma filha de 4 anos.

Para alcançar seus objetivos, a educanda Carolina também precisou priorizar o trabalho em detrimento dos estudos. Quando criança, a única opção possível era sair para trabalhar, o que permitia oferecer a seu pai, todo final de semana, o dinheiro para fazer a feira e comprar o mais necessário para a alimentação da família, como feijão, farinha e peixe. A entrevistada e seu irmão mais velho eram os que iam trabalhar fora de casa, enquanto que uma de suas irmãs, cuja idade era próxima à sua, ficava em casa para fazer comida e cuidar dos pequenos.

Após mudar-se para Campinas com seu irmão, Carolina conseguiu se matricular no MOBRAL, onde aprendeu a assinar o seu nome, mas não conseguia frequentar a todas as aulas, porque sempre surgiam outras preocupações ou afazeres que não podiam ser deixados de lado. Outras foram as vezes nas quais Dona Carolina retornou à escola e teve que deixá-la, até decidir que, de fato, era o trabalho e a conquista de alguns bens que deveriam ser priorizados:

Eu morava com meu irmão, aí meu irmão falou assim:

– Ó! Você tem que comprar alguma coisa para você! Comprar algum terreno, alguma coisa para você! Você vai ficar a vida inteira desse jeito?

Aí eu fui e comprei um terreno, construí uma casinha de dois cômodos e um banheiro, que é onde eu moro hoje né?! A minha casinha ficava assim perdida no matagal. Ai depois mandei buscar meu menino, que eu já tinha um lugarzinho para colocar ele né?! Ai ele veio e dali eu fui crescendo, aí eu trabalhava... e falei assim: “Não! Eu tenho que fazer alguma coisa para mim!”. Eu falei: “Eu vou esquecer a escola!” Eu trabalhava de segunda a segunda; dia de domingo você não me achava em casa. Isso era, trabalhava de dia, trabalhava de noite cuidando de gente. Menina, eu trabalhei mais do que burro de carga! (Carolina).

O direito à educação que deve ser garantido a todos os cidadãos é, nesse caso, mais uma vez suprimido e revela que uma série de outras circunstâncias presentes na sociedade, tais como a desigualdade social, não contribuíram para a sua plena garantia. Mesmo com o desejo de estudar, a própria educanda optou por deixar a escola de lado e o fez porque entendia que, naquele

momento, era o melhor a ser feito. Todavia, esse trecho também revela um interessante aspecto que diz respeito à autonomia de Carolina, na medida em que lhe era possível, uma vez que deixar de ir à escola não foi uma imposição de outra pessoa – seja dos pais quando o filho ainda é criança ou de patrões, o que é comum ouvir de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas e moravam na casa da patroa – mas uma escolha sua. Trata-se de compreender a autonomia dessas mulheres sobre suas trajetórias e sobre os elementos constituintes de seu dia-a-dia, marcando um contexto permeado de interseccionalidades e que faz com que uma mulher negra optasse por “esquecer a escola” por um tempo em detrimento de outras conquistas.

Embora sejam todas mulheres sujeitos em suas trajetórias, em muitos momentos essa autonomia e poder de decisão parecem ser diminuídos ao máximo. É o que Conceição expressa ao contar sobre quando a sua vontade de estudar batia de frente com o a decisão de suas patroas, negando-a esse direito fundamental.

Depois de ter saído da casa onde morou até os 15 anos²⁴, a educanda descobriu a existência de agências de empregos que distribuíam as domésticas nas casas que precisavam do trabalho, o que, segundo ela, era mais seguro, pois a chance das patroas vinculadas à agência não pagarem pelo serviço eram

²⁴ Não muito diferente dos demais momentos em que viveu na referida residência, foi em uma véspera de feriado de finados, quando Conceição estava com 15 anos, que sofreu a agressão que lhe fez sair de lá. Assim conta: “na véspera de Finados eu cheguei do trabalho, a pessoa ... não tinha um que tava são, tava tooodo mundo bêbado, toooodo mundo ... Nossa! Todo mundo bêbado! E era da época de passar o escovão, antes de sair para ir trabalhar eu tinha que deixar meu quarto brilhando, passar palha de aço, passar o escovão, passar a flanela e depois ir trabalhar. Ai tinha uns tacos (do piso) que soltava, ele tirou esse taco e por baixo do taco tinha sujeira, ele guardou e quando eu cheguei eles esfregaram essa sujeira na minha cara. Esfregou na minha cara e eu já estava com 15 (...) ele pegou, esfregou na minha cara a sujeira, aí ele pegou um... aí foi, foi a primeira vez que eu revidei para eles não me bater mais... Eles viram que eu revidei, o homem que eu chamava de avô ele pegou um bibelôzinho, que antigamente falava bibelô – e era uma casinha de um cinzeiro, do telhadinho vermelho e era branca, a portinha assim, era um cinzeiro que eles fumavam – ele pegou aquela casinha e bateu na minha cabeça, bateu na minha cabeça. Ai ele ia tacar o escovão em mim, eu sai correndo, eu... aí eu corri, aí eu senti um negócio escorrendo assim, era sangue. Eles tinham aberto aqui o meio da minha cabeça. Ai nisso eu sai, sai correndo e voltei para casa dessa patroa que eu já estava trabalhando” (Conceição).

menores. Essa era uma questão cara à Conceição, uma vez que dos 6 aos 15 anos todo o trabalho que realizou na casa em que morava ou na vizinhança não lhe era pago, e o dinheiro sempre ficava com os seus responsáveis. Segundo a educanda, ela nunca soube que empregada doméstica tinha que receber.

Na agência, quando era indicada às casas nas quais deveria trabalhar, Conceição conta que dizia à patroa: “*Mas eu estudo, eu preciso estudar!*”, ao passo que lhe respondiam “*Estudar pra que? Você quer ser mais do que nós? Quer ser mais do que eu? Vocês não precisam de ler e escrever, vocês só fazendo o serviço de casa, tá bom!*”, mesmo antes, quando realizava os serviços na vizinhança do Jardim Leonor, segundo sua narrativa, “*nunca, todas as casas em que eu fui trabalhar nunca falavam “você precisa estudar, você precisa estudar”* e, assim, ficou dos 10 aos 17 anos longe de uma sala de aula.

Todavia, Dona Conceição encontrou uma maneira de não perder todo o contato com as leituras e passou a esconder, embaixo do colchão, os jornais e as revistas que os donos da casa colocavam para jogar fora, assim como também ouvia o rádio, escondida de sua patroa, pois não queria ficar desligada das informações, do mundo externo às casas em que trabalhava. A respeito disso, a educanda expressa como essas práticas significavam rebeldia aos patrões:

Porque na casa em que eu fui criada não podia ouvir rádio, eu não podia ouvir o meu Roberto Carlos, certo?! Tinha que... escondidinho, né?! Porque disse que, eles falavam na casa que eu fui criada: negro ouvir rádio ficava excitado, não podia ouvir; negro se lesse ia saber demais e ia virar mulher da vida, então não podia ler, eles não deixavam eu ler (...) não podia aprender a costurar, estudar muito menos, porque daí eu ia saber demais, eles não deixavam, não deixavam (Conceição).

É no caso de Conceição que as questões raciais se manifestam de forma mais evidente no ato de rememorar os acontecimentos, o que muito se explica pela série de fatos que ocorreram em sua infância, juventude e vida adulta, os quais não deixam dúvida do caráter racista presente em cada uma das atitudes contra a educanda. Nos relatos acima citados e nas diferentes formas como o acesso à educação foi dificultado em detrimento da necessidade de trabalhar para garantir o sustento da casa e da família, a compreensão de que isso faz parte da construção de uma sociedade racista e patriarcal – onde os brancos

(e, principalmente, os homens) estão sempre assumindo os melhores cargos, ocupando as melhores vagas no sistema de ensino e mantendo o seu lugar de poder – nem sempre esteve marcada, como é para a entrevistada, muito bem definida.

Essa relação entre o trabalho e a educação se manifesta em dois sentidos. Primeiramente, a necessidade de trabalhar dificulta o ingresso nas instituições de ensino, o que, por conseguinte, atrapalha na busca por um emprego com melhores condições de trabalho, salário mais digno, que possibilite um melhor reconhecimento social, etc. Em outras palavras, às camadas mais pobres da população, onde se encontra, também, a maioria das pessoas negras, ficam reservados os trabalhos em suas condições mais precárias.

Nesse sentido, as educandas Conceição e Carolina relatam como, muitas vezes, era difícil lidar com situações em seus locais de trabalho que dependiam da escrita para fazer, por exemplo, uma lista de compra. Segundo Dona Carolina, esse é um dos fatos que mais lhe entristece ao pensar sobre seu passado, pois, trabalhando em uma empresa grande e ocupando um cargo de líder, as pessoas desmereciam toda a sua caminhada pelo fato de não saber sequer anotar os ingredientes necessários para fazer a refeição do dia. Nas palavras da educanda: *“Era uma mágoa assim, porque você sabia de tudo, mas não sabia botar no papel. E aí muitas vezes as pessoas falavam assim, por que ela vai ser encarregada? Ela é burra!”*

Conceição, todavia, de forma um pouco mais crítica, coloca parte desse peso de não ter estudado (e não conseguir desenvolver certas habilidades) nas costas dos próprios empregadores. Similar ao caso contado por Carolina, a educanda também se via na obrigação de deixar para outra pessoa fazer a lista de compras ou ir até o supermercado. Mas ela diz: *“Tentava me esforçar para... mas, como também que eu ia tentar me esforçar para isso se eles também não me ajudavam, não deixavam eu entrar dentro da sala de aula, né?! Então, de estudo foi muito difícil, muito difícil”.*

De todos os casos narrados, Alzira vivenciou situações muito semelhantes à de suas companheiras, posto que frequentou até o 3º ano do ensino fundamental e, em seguida, precisou abandonar a escola para trabalhar e ajudar em casa, isso aos 11 anos. Depois de ter completado os 20 anos, a educanda conta que começou a frequentar o MOBRRAL, onde ficou por um

tempo, mas precisou abandonar, pois não havia incentivo e, como morava no mesmo local onde trabalhava – era empregada doméstica – a sua patroa não queria que saísse para estudar, “*porque eu pousava no serviço, ajudava nos serviços da casa, então pra ela se eu fosse estudar ia atrapalhar alguma coisa*”.

Posteriormente, Dona Alzira teve outros motivos para deixar a escola, conseguiu retornar, precisou abandonar novamente e, entre idas e vindas, conseguiu concluir os ensinamentos fundamental e médio e começar uma faculdade de serviço social. Dentre as suas falas, duas chamam atenção para completar o diálogo que se estabeleceu sobre abandono dos estudos em favor de um vínculo trabalhista: (I) “*a minha patroa dava aula, era professora, morava em São Joaquim e dava aula em Santo André e eu cuidava das duas crianças. Então não tinha como estudar*” e (II) “*eu acho que só da gente ser negra já tem uma diferença né?! Porque negra tem que ser doméstica. Então as pessoas acham que a gente não deveria estar na escola, tinha que estar ali trabalhando de doméstica só*”.

Por qual motivo uma professora que, certamente, reconhece o valor da aprendizagem e dos estudos no desenvolvimento de uma pessoa, não permite que a sua empregada frequente a escola? Por que a empregada doméstica é negra? Não é isso que Alzira afirma, as falas destacadas não estão, no relato, como complemento uma da outra, pelo menos não de modo explicitado pela entrevistada, mas oferecem uma direção para a análise do que foi dito. O último excerto assimila-se ao trecho de Conceição, sobre a patroa que questionava o motivo pelo qual ela gostaria de estudar, e direciona para o suposto lugar reservado aos negros na sociedade brasileira contemporânea.

O tratamento destinado aos negros e negras ao longo da história, tomando por princípio o seu lugar enquanto escravo e, posteriormente, marginal, malandro, preguiçoso e destituído de habilidades intelectuais, passa a significar suas características próprias e naturais, não lhes permitindo avançar nas estruturas sociais, ou colocando inúmeros obstáculos diante desses avanços. “Ser negro torna-se um estigma (...) e essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro” (GOMES, 2002, p.42).

Como buscamos construir nessa etapa do texto, o trabalho é um dos fatores que mais aparecem nos relatos das trajetórias escolares de mulheres negras, presentes na EJA, estando relacionado ao impedimento do acesso à educação ou como motivo de abandono. Em alguns casos, parece ser apenas

uma questão de classe, fruto da desigualdade social que há no país, mas, no entanto, em outros momentos, é possível perceber com clareza que há uma forte relação entre as questões raciais e, também, de gênero, reproduzidas desde a infância dessas mulheres, dentro de casa e nos ambientes de trabalho.

4.2.3 Relacionamentos, maternidade e cuidado

É comum ouvir em relatos de mulheres o fato de suas privações de uma série de coisas como, trabalho, escola, lazer, entre outros, por conta de seus companheiros e seus pensamentos machistas e violentos. Nesta pesquisa, todavia, este não foi o principal elemento de dificuldade no acesso e na permanência no sistema educacional, embora ele também apareça. Foi curioso que apenas duas das educandas entrevistadas foram casadas, – uma permanece, outra se separou do marido, e as demais quatro nunca se casaram, embora uma delas afirme manter um relacionamento há mais de trinta anos com um homem.

Presente no casamento ou não, questões como o cuidado, relacionamentos afetivos e a maternidade, são fatores que passam pela trajetória escolar das educandas entrevistadas e que carregam uma forte construção de gênero, do que se entende por ser mulher e as funções que estariam reservadas a elas.

Lia é solteira, começou a estudar quando se mudou para Hortolândia, na idade de 7 anos, ou seja, em idade própria para ingressar no ensino fundamental. Porém, precisou deixar os estudos quando concluiu essa etapa da educação básica, não só para trabalhar e ajudar em casa, mas, principalmente, para cuidar dos pais que estavam doentes. Dessa forma, Lia não concluiu o ensino médio, e, posteriormente, no início dos anos 2000 a educanda conheceu o PEIS, o qual frequenta até os dias atuais. De acordo com suas palavras: *“comecei a trabalhar para cuidar deles, aí engrenou, porque você fala ‘vou voltar, vou voltar, vou voltar’, as coisas vão acontecendo né e você vai acabando deixando um pouco de lado né?! Dando prioridade a outras coisas que vão acontecendo”*.

Contudo, o ponto chave aqui é como esse cuidado em relação aos pais foi atribuído à Lia e não a seus dois irmãos homens, por exemplo. Na fala da educanda, isso se deve a uma questão de afeto em relação a seus pais, mas

também marca como uma suposta característica própria das mulheres. Ao ser perguntada sobre seus irmãos na época em que deixou a escola, ela responde

Um era solteiro, mas o outro já era casado. Mas, geralmente, os homens não são muito assim né? É mais as mulheres que tem essa coisa às vezes de ficar mais cuidando dos pais né, eles ajudam, mas é mais pouco também né? Tem a família deles, vão lá de vez em quando, tal, mas não tem muito essa questão de estar ali juuunto né? Acho que as mulheres já têm mais essa né, essa questão dos pais, ali, de estar ajudando, ficar perto, estar próximo né? E eu sempre fui muito grudada com os meus pais né. Ai depois minha mãe faleceu e ficou eu com meu pai. (Lia)

Na visão de Biroli (2018), o cuidado constitui uma problemática política e que diz respeito à democracia no sentido em que “o acesso desigual a cuidados necessários e a posição de quem cuida compõem dimensões das desigualdades de gênero, classe e raça” (BIROLI, 2018, p. 54). Detemo-nos à posição de quem cuida e partimos da ideia naturalizada e biologizada de que às mulheres está reservada uma responsabilidade que carrega aspectos simbólicos e morais de gênero. A própria educanda, em sua narrativa, atribui ao seu papel de filha e de mulher o dever de cuidar dos pais, mais do que os seus irmãos, igualmente filhos.

O cuidado dos filhos, dos pais ou mesmo se tratando do cuidado como um trabalho remunerado, somado ao trabalho doméstico, marca a posição desigual das mulheres (e, principalmente, das mulheres negras) no mercado de trabalho, no desenvolvimento de laços afetivos e na sua formação pessoal e profissional; “são os circuitos de vulnerabilidade que as mantêm em desvantagem nas diferentes dimensões da vida, tornando-as mais vulneráveis à violência doméstica e impondo obstáculos à participação no trabalho remunerado e na política” (BIROLI, 2018, p.66).

Também relacionado a esse cuidado tão fortemente ligado à construção da feminilidade está a questão da maternidade, amplamente discutida entre as teóricas do feminismo e, geralmente, um fator de grande influência nas trajetórias de muitas mulheres, seja na esfera da educação, do mercado de trabalho ou outras.

É comum, principalmente nas periferias das cidades, casos de adolescentes que engravidam e, por não ter com que deixar a criança,

abandonam os estudos ou, também, porque precisam trabalhar para aumentar a renda e poder suprir as necessidades dos filhos. Similarmente, as mulheres já adultas também têm o seu ingresso e permanência na EJA dificultado em razão da gravidez e do cuidado com as crianças.

De acordo com o relato de Alzira, nas duas vezes em que ficou grávida e que estava na EJA eliminando algumas matérias, precisou interromper os estudos. Durante a 1ª gravidez, fazia pouco tempo que tinha voltado a frequentar a escola, depois de separar-se de seu primeiro marido e, como morava no serviço, “*aí que complicou tudo*”. Quando engravidou pela 2ª vez, a educanda já estava afastada da instituição de ensino, em razão de seu segundo casamento, mas continuava “*com aquela vontade de estudar*” até que seu filho cresceu um pouco, e, quando estava com a idade de 2 ou 3 anos, Dona Alzira conheceu uma senhora que frequentava o PEIS e que a incentivou a participar do projeto.

Além da gravidez, seus casamentos²⁵ também marcam a sua trajetória escolar, visto que nas duas vezes em que se casou, Alzira teve os estudos interrompidos. A educanda narra que ao casar com seu primeiro marido, eles tiveram que se mudar de São Joaquim da Barra para Americana e, por não conhecer nada e nem ninguém, e por ser uma cidade diferente da qual estava acostumada, não tinha como ela estudar. Em suas palavras, “*casei e fui morar em Americana, então totalmente diferente, não conhecia nada e parei o rumo. Parei! Então os 5 anos que eu fiquei casada com esse marido parei tudo*”.

Embora a educanda não relacione o fato seguinte com a interrupção dos seus estudos, ela aponta que seu marido era alcoólatra, motivo pelo qual resolveu se separar dele. É possível que a dificuldade em frequentar a escola esteja ligada ao alcoolismo de seu companheiro, talvez por querer ficar mais próxima dele, talvez por ele ser uma pessoa violenta e não permitir que ela sáísse ou mesmo pela falta de motivação que, como apontou em diferentes momentos de sua fala, é um aspecto importante para a pessoa que está buscando estudar. E tais fatores são acentuados quando se trata de alguém que está se adaptando a um ambiente diferente do qual estava familiarizada.

²⁵ Refere-se aqui como casamento não apenas a legitimação oficial do cartório ou da igreja, mas o simples fato de ir morar com o companheiro, uma vez que não fica claro na fala da educanda se o casal apenas foi morar junto ou casaram, juridicamente.

Em seu segundo casamento, Alzira parou de estudar novamente, foi quando engravidou de seu filho mais novo. Somente quando a criança já estava um pouco mais crescida é que conheceu o PEIS e começou a frequentá-lo, conforme já indicamos acima. Posteriormente, com a ajuda do projeto e a conclusão das etapas da educação básica, a educanda passou no vestibular e começou uma faculdade. Após 6 meses, ela precisou interromper os estudos na faculdade para que pudesse estar mais próxima do marido que teve um problema de próstata:

Aí fiquei durante uns 6 meses fazendo faculdade que meu sonho era ser assistente social e daí na época o meu marido teve um problema de próstata e que aí eu tive que parar, mas para mim foi frustrante! Fiquei muito triste, fiquei assim... (expressão de tristeza), porque era meu sonho sabe?! Porque eu via os outros estudando e falava “gente eu quero estudar!” Sabe? Foi muito triste! Mas eu continuei no PEIS, no PEIS eu não parei, então eu to no PEIS desde 2001/ 2002 que eu to no PEIS e estou a até hoje. (Alzira).

É inegável como as questões relacionadas às construções sociais de gênero também permeiam, de diferentes maneiras, as trajetórias escolares dessas mulheres, e, ao mesmo tempo, de modos muito semelhantes no que diz respeito aos elementos que compõem o pano de fundo desses acontecimentos. O mesmo ocorreu no percurso de Conceição, que, além de todos os fatores aqui já delineados, teve no casamento mais um elemento que merece ser levado em consideração no presente trabalho.

Ao longo de toda a entrevista realizada, mesmo com fatores muito dolorosos de se contar e de se ouvir, foi ao falar sobre seu casamento que os silêncios na fala de Dona Conceição foram mais demorados. A mesma não se demorou contando sobre, o que já nos significa algo; algo que não deve estar entre as melhores lembranças.

É possível notar em sua narrativa que o casamento é colocado como uma ideia de contraposição à liberdade que tanto sonhou e que adquiriu no momento em que conseguiu alugar um “quartinho”, e, portanto, não precisava mais dar satisfação para as patroas sobre tudo de sua vida. Assim ela o faz:

(...) eu já tava nos meus 24 anos, na época me chamavam de “titia” porque você não tinha casado, né (...) Foi a única vez que eu consegui morar sozinha, pagar

aluguel e eu só pagava o aluguel, porque eu não tinha geladeira, não tinha... o rádio era de pilha e um fogãozinho para mim cozinhar (...) falei: “Gente! Só em pensar que eu posso sair e voltar a hora que eu quero! Ânnon! Gente do céu! Era uma maravilha!” Mas durou pouco, durou pouco porque a vida da gente tem cada coisa agradável e desagradável né?! Eu fui pedida em casamento (Conceição).

Em poucas falas, a educanda expressa o quanto o casamento foi mais um momento dentre tantas decepções de sua vida: casada, dona de casa, uma gravidez atrás da outra²⁶, nada de estudos, e um marido que, em sua fala, é caracterizado como machista.

Minha vida mudou assim... de louco! Sonhei em ter uma família? Sim! (Silêncio). Falei: “com o tempo vai melhorar!! Vamos lá...!”. Então com esse negócio de você sair... (...) Mas...eu... casei no civil, depois de um ano eu casei na igreja, casei na Igreja Santo Antônio, mas os sonhos foi esfarelado aos pouquinhos, sabe?! Mas sem perder a esperança (Conceição).

Carolina não foi casada, mas nem por isso é possível dizer que não teve a interferência de questões ligadas às construções de gênero no que diz respeito a relacionamentos interferindo na sua trajetória. Segundo seu relato, em uma das vezes que decidiu estudar, ainda morando na casa do seu irmão, tinha um namorado que a acompanhava armado até a escola para – em suas palavras – “ficar tocaiando” se não estava com outra pessoa ou se estava na escola, de fato. Esse foi o motivo que fez Dona Carolina sair da escola e permanecer alguns anos sem retornar.

As problemáticas de gênero aqui esboçadas estão pautadas por construções sociais e relações de poder a partir das quais figuram, dominadores e dominados, e respondem à uma lógica patriarcal, o que significa dizer que mesmo consciente da amplitude do conceito gênero e da violência de gênero, detemo-nos a pensar nas relações homem-mulher. Assim, “no exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio” (SAFFIOTI, 2001, p.115).

²⁶ O desconhecimento sobre questões relacionadas à fertilidade aparece nesse momento da fala como em tom de explicação e de revolta.

Se por um lado pensar a própria dominação pode significar uma relação de violência simbólica, por outro lado, essa mesma dominação pode se manifestar em termos de violência física, sexual, emocional ou moral, as quais não se dão de formas completamente isoladas umas das outras. Ainda dialogando com Saffioti (2004), sempre há sobre as mulheres, em diferentes contextos, “a ameaça de agressões masculinas, funcionando isto como mecanismo de sujeição aos homens” (SAFFIOTI, 2004, p.75).

A despeito dos relatos conterem marcas bem definidas dessas construções de gênero, é importante ressaltar como isso também marca a vida dessas mulheres como transgressoras ao falarem e ao lutarem por seus objetivos, ainda que lhes fossem impostas condições contrárias a seus desejos. Conforme afirmam Heleith Saffioti e Suely Almeida,

“as mulheres transgridem de diferentes formas, tentando subverter a organização social de gênero ou simplesmente escapar de suas implicações mais atroz. Em suas produções discursivas, as mulheres assumem e realçam suas formas de insubmissão, enquanto os homens formulam suas falas no sentido de legitimar suas ações” (SAFFIOTI; AMEIDA, 1995, p.217).

Chama a atenção quando Carolina fala de suas contestações em relação à vizinhos que a questionam sobre não ter um companheiro e conseguir conquistar suas coisas, como se somente os homens fossem capazes de prover o sustento à casa e representassem a única fonte de renda possível. A isso, a educanda responde: *“para você conseguir as coisas você não precisa de ter um marido, porque os homens de hoje estão tudo um bagaço, estão procurando mulheres que dê a vida boa para eles. É muito difícil você arrumar um companheiro hoje que te ajude”*.

Não apenas Carolina, mas também as educandas Esmeralda, Geni e Lia nunca se casaram, e as últimas três também não têm filhos, o que é interessante de observar, uma vez que é comum a naturalização da ideia de que a estudante da EJA é casada, é mãe e esses serão sempre os fatores que as impedem de estudar. Pelo contrário, é sempre necessário considerar que as experiências das mulheres são experiências múltiplas, embora todas sejam marcadas pelas construções do gênero, e, como reafirma Saffioti, são marcadas, na verdade, pelas três condições sociais básicas: o gênero, a raça/etnia e a classe.

4.2.4 Resistências

Tal como foi afirmado acima sobre as mulheres transgredirem para subverter tal organização social de gênero ou mesmo escaparem de seus traumas, elas o fazem, também, e não em segundo plano, em relação aos estigmas do racismo, contestando o seu direito de estudar e dizendo às patroas que empregadas domésticas também devem estar nas escolas. Colocando, pois, os filhos em escolas de música e respondendo, aos que questionam, que ser pobre e negro não significa ter que se submeter às piores oportunidades sempre²⁷; ou mesmo revidando a atitude mais machista e racista dos patrões que, para tornar a situação mais dolorosa, ainda deveriam ser chamados de família – e aqui entendo a família muito mais como um ponto de segurança e de referência. Cada um desses episódios, de maneira mais explícita, cada passo das trajetórias de vida aqui abordadas, cada uma das falas dessas mulheres, exprimem, pois, o quanto são sujeitos que resistem à uma ordem imposta.

A educanda Geni, em sua fala tímida e de poucos detalhes, manifesta que, apesar das dificuldades, conseguiu alcançar seu objetivo de aprender o que mais tinha vontade de aprender:

Eu queria pelo menos aprender a ler e a escrever né?! Depois parei, não tive mais coragem, aí fiquei sabendo que tinha essa vaga aqui no PEIS e vim, pra mim pelo menos mexer mais um pouco em computação né?! Porque era meu sonho mexer assim na computação. Aí vim, já sei mexer um monte, aprendi um monte, então, agora por outros motivos parei... (Geni).

Conforme ela relata em outro momento da entrevista, não é fácil estudar depois de adulta, “*porque você trabalha, chega numa certa idade, aí você fica cansada e não dá mais vontade de estudar*”, e até a falta de vontade de estudar, muitas vezes, passa pela luta entre o desejo e cansaço físico. Tal fator deve ser considerado para que não corramos o risco de apenas colocar como uma atitude de comodismo, por exemplo.

²⁷ Fala de Alzira: “*a patroa perguntou, ‘mas por que você põe os seus filhos para estudar música?’ . De certo filho de preto e pobre tem que aprender a trabalhar e não fazer música (rsrsrs)! Você entendeu*”.

Trazendo a fala de Carolina, que junto das diversas histórias contadas, diz *“então agora minha filha, é só alegria!”*, é possível atribuir certo sentido de que embora muitas aspirações tivessem que se reordenar, aos poucos e na medida em que era possível, os caminhos iam sendo construídos e (re) significados.

Assim como Alzira também coloca em momentos diferentes, as seguintes falas: *“E estamos aí, filha, trabalhando, já aposentei e estamos aí na lida”*; *“É muita coisa! Tem hora que eu fico: Mas eu vivi tudo isso?!”*; *“Mas valeu a pena passar tudo o que eu passei e hoje estar na condição que eu estou hoje”*. É importante para as educandas e recordadoras, nesse movimento das lembranças e nesse olhar retrospectivo, deixar a marca de que as trajetórias trilhadas são importantes para o presente e para a sua significação.

A educanda demonstra um desejo grande de escrever um livro contando sobre sua vida, justificando que *“tem muita coisa para contar, porque a gente se perde no caminho da vida”*. Alzira, e certamente as demais, ao olhar para suas experiências, também se percebem como mulheres que passaram por uma série de dificuldades, mas que conseguiram subverter uma certa ordem social, colocando-se como mulheres de direito e resistindo nas diferentes esferas das quais integravam, assim como é colocado no início deste tópico.

É igualmente neste sentido que Conceição afirma: *“Eu tava, ainda, com meus 17 (...) Foi aí que eu tomei uma decisão: Vou olhar para mim e vou me defender. O Escudo aqui na frente da vida e pá, e rebater. Rebater, lutar!”* De modo a complementar, ao final de sua entrevista, a educanda afirma com leveza que depois de se mudar para o bairro Vila União, após o ano de 1994, conseguiu se matricular na escola: *“Até que foi no meu aniversário, eu falei: ‘eu vou dar um presente para mim!’ Fui lá me matriculei lá no Caic e fui”*.

4.2.5 O autorreconhecimento

De modo a tornar possível o encerramento deste capítulo, posto os diversos aspectos que compreendem as trajetórias escolares das mulheres que compõem este trabalho, e, atentando para a multiplicidade em suas experiências, ressaltamos aqui a forma como elas próprias percebem, ao relatar, a agência das categorias em questão: raça e gênero.

No roteiro de entrevista elaborado previamente, era marcada a seguinte pergunta de corte, ou seja, aquela que passa por cada uma das entrevistas: Você atribui ao fato de você ser mulher e negra (preta ou parda) alguma dificuldade ou algum acontecimento que tenha a ver com os seus estudos? A essa questão, todas (com exceção de Alzira e Conceição) responderam negativamente, marcando de forma bastante acentuada a questão da classe social e das dificuldades econômicas presentes no interior de suas famílias. Mas, no entanto, não reconhecendo aspectos do racismo e das construções de gênero como elementos que também interferem nos espaços e nas vivências escolares.

Nas linhas acima, diferentes momentos das narrativas foram des-trinchados, buscando pensar como os preconceitos e a desvalorização da mulher, assim como o racismo, estiveram no seio das dificuldades enfrentadas. Contudo, ao perguntar diretamente para as educandas, a negação como resposta chama a atenção. Mas, ao mesmo tempo, nos diz sobre não ser possível exigir de cada uma o mesmo entendimento, justamente pelos próprios silenciamentos e negações que os discursos vigentes provocam.

As educandas Conceição e Alzira, por fatos que estão presentes em seus relatos e, possivelmente, por interferência de pessoas, discussões ou leituras, reconhecem prontamente o quão perversa é uma sociedade na qual estão presentes as marcas do patriarcalismo e do passado escravocrata. Além disso, reconhecem também como esses traços estão presentes em suas vivências diárias enquanto mulheres negras.

Todavia, e, infelizmente, o mito da democracia racial, a naturalização dos lugares e das experiências marcadamente como sendo das mulheres e a ideia de que somente o indivíduo é responsável pelo curso de sua vida, desconsiderando o quanto o social incide sobre o mesmo, são elementos que, sendo reproduzidos sem qualquer crítica, contribuem para a perpetuação e legitimação do *status quo* da sociedade.

[Considerações finais]

Ao longo de todo este trabalho buscou-se compreender em que medida o gênero e a raça constituem fatores determinantes nas trajetórias escolares de mulheres negras que hoje frequentam a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, que estão matriculadas no PEIS. Partindo do pressuposto de que sim, essas categorias moldam em muitos aspectos a vida dessas mulheres, interessou, sobretudo, entender se elas percebem tal influência na construção de seus relatos de vida.

Foi necessário, nesse sentido, reconstituir um breve histórico da EJA no Brasil, a partir do qual diferentes aspectos apontam para um campo que, dentro da própria educação, muitas vezes, não alcança a visibilidade que deveria. Assim, ocupa um lugar de resistência tanto na luta por sua manutenção quanto por representar o perfil de homens e mulheres que foram excluídos dos processos educacionais formais em outros momentos. Desse modo, é destacado o papel singular das instituições de ensino. Porém, em muitos casos, tais instituições são excludentes e reprodutoras de práticas discriminatórias; e tais espaços carregam faces da exclusão social, uma vez que pensados, e, por um longo tempo, destinados à população branca, masculina e herdeira das elites.

Nesse contexto, o PEIS, localizado na cidade de Campinas, é uma pequena e significativa amostra do perfil da EJA no Brasil. Mas, por outro lado, busca se diferenciar a partir de suas concepções metodológicas, ao se colocar como uma garantia de direito e conceber na sua essência uma educação dialógica e que valoriza a experiência de vida dos educandos enquanto participantes ativos dos processos de ensino e aprendizado.

Com base nisso, realizar uma pesquisa no interior deste projeto significou realizar uma pesquisa que dialogasse com cada um desses aspectos e que pudesse contribuir para a construção de novas práticas educativas e uma nova relação entre os diferentes sujeitos que compõem as instituições de ensino.

Justifica-se aqui o uso da metodologia de História Oral por seus elementos metodológicos que permitem compor o estudo a partir de narrativas distintas e pessoais. Utilizando-se de seus singulares movimentos de reconstrução da

memória narrada, de modo a alcançar, de modo literal, as vozes de indivíduos que, muitas vezes, desejam falar e serem ouvidos, porém não o são.

Compreender a atuação de eixos como o de raça e gênero, ao longo das trajetórias escolares de mulheres negras, exigiu entender a complexidade desses elementos e adotá-los enquanto categorias fundantes das relações de poder em sociedade que se manifestam em conjunto com outras categorias e que são percebidas de diferentes modos. Todavia, é imprescindível adotá-las enquanto categorias que se constroem nas relações com o outro, com o diferente. No caso do racismo, esse outro é marcado pelo passado escravista, e que sob o olhar das pessoas brancas foi destituído de sua humanidade, de sua história e sua cultura; já no que tange ao gênero (aqui compreendido a partir das relações “homem-mulher”), esse outro são as mulheres, marcadas por supostas características biológicas e naturais que determinam seu comportamento e apontam para o lugar que deveriam ocupar.

Interessou-nos analisar a atuação conjunta dessas esferas opressivas por entender que, na complexidade e nas singularidades de cada trajetória de vida, uma ou outra pode se sobressair. Contudo, tanto o gênero quanto a raça ou classe estão presentes de forma interligada nos cenários de exclusão.

Desse modo, as entrevistas realizadas com as 6 educandas do PEIS – mulheres, negras, com 50 anos ou mais – resultaram em depoimentos sobre memórias escolares que passam pelos seguintes eixos temáticos: violência no espaço escolar; trabalho; relacionamentos, maternidade e cuidado; resistência; autorreconhecimento. Em cada um desses pontos, as problemáticas de gênero se entrelaçam às questões raciais e ambas dialogam, também, com as de classes sociais que, em diferentes momentos, é sobressaltada nas falas das educandas.

A necessidade de transformação das práticas nas instituições de ensino ainda é presente, e algumas das narrativas apontam para a importante valorização da identidade negra nos currículos escolares; para a formação de docentes que saibam reagir às ofensas racistas que partem de algumas crianças em relação a outras; que possam desconstruir a imagem estereotipada da mulher e da mulher negra na sociedade.

Assim, também, ressalta-se a urgência no combate e erradicação do trabalho infantil, para que não mais seja necessário que crianças deixem a sua infância e os seus estudos de lado. O perfil das crianças trabalhadoras, muitas

vezes escravizadas, obedece uma suposta e imposta regra social e acomete, em sua grande maioria, crianças negras – que tão logo são postas diante das dores do racismo. Se, por um lado, as condições sociais impedem que o direito à educação seja garantido em detrimento do trabalho, por outro lado, as condições raciais e de gênero fortalecem ainda mais essa dependência e aumentam a vulnerabilidade das mulheres negras – muitas empregadas domésticas – aos diferentes tipos de violência e à opressão exercida por seus patrões.

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao suposto lugar das mulheres enquanto esposas, mães e cuidadoras. A violência de gênero se manifesta de diferentes formas e não raramente passa pelo medo de agressões físicas, pela privação de desejos, pelo impedimento de investir na sua formação ou de desenvolver outros laços afetivos e de sociabilidade. Assim, a maternidade, o cuidado destinado à casa, aos filhos, aos pais idosos, às crianças de suas patroas, além dos próprios relacionamentos, representam uma parcela significativa de motivos relacionados à desistência dos estudos.

Desse modo, uma parte essencial do trabalho desenvolvido derivava da seguinte pergunta às educandas: você considera que as questões de gênero e a raça, que o fato de você ser mulher e negra, foram determinantes na sua trajetória escolar? Constatou-se que, apesar de todas as narrativas apresentarem aspectos diversos de como o racismo e o sexismo interferiram no dia a dia dessas interlocutoras, apenas duas mulheres responderam positivamente ao questionamento, e, de fato, reconhecem a perversidade de práticas racistas e práticas que desvalorizam o lugar da mulher, mais ainda da mulher negra, em sociedade.

Certamente esse fator não apaga a importância e a legitimidade das narrativas, muito pelo contrário, apontam para a singularidade na construção das memórias, na apreensão dos fatos ocorridos e na ressignificação de seus sentidos. De outro modo, também, reafirma a necessidade de estabelecermos pontes entre as pesquisas e os conhecimentos desenvolvidos na academia e o senso comum; aponta para a importância de diálogos mais consistentes e efetivos no combate às práticas e discursos discriminatórios; e reconhece a urgência de repensar a educação, aquilo que é desenvolvido no interior de suas instituições, bem como assegurar o desenvolvimento de políticas públicas.

Os relatos que compuseram este trabalho, por fim, marcam, por parte, o não lugar da mulher negra nas instituições de ensino e na ocupação de atividades intelectuais, marcam a violência física, moral e psicológica presente na vida de educandas da EJA, para além das seis histórias narradas. Sobretudo, marcam a persistência e a resistência dessas mulheres diante dos obstáculos impostos. Dona Conceição afirma que toda a sua história continua marcada de diferentes formas, em suas lembranças e também em seu corpo, mas que isso serve como um grito pela liberdade de muitas mulheres negras. Assim, espera-se que esta pesquisa sirva, também, na luta pela liberdade dentro das diferentes esferas sociais, sobretudo no campo da educação.

[Referências]

- ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV. 3ed. 2005. 236p.
- ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Paraná. *Anais... Paraná*; Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, pp.1283-1299. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.
- ANDRADE, Leonardo Ferreira de. *Por que voltei? Um olhar sobre a educação de adultos no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS*. 2017. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. “Para além das “Relações Raciais”: por uma história do racismo”. In: *Anti-racismo e seus paradoxos. Reflexões sobre a cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume, 2005. pp. 107-126.
- BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. 227p.
- BOSI, ECLÉA. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras. 3ed. 1994. 484 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 set. 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 set. 2018.

- BRASIL, Ministério da Saúde. *Estatuto do Idoso*, Brasília: Ministério da Saúde, 2013, 70p.
- CAMPINAS. *Documento-Base: Plano Municipal de Educação*. Campinas, 2015. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/doc_base.pdf. Acesso em: 8 out. 2018.
- CARNEIRO, Suely. Identidade feminina. In: SAFFIOTI, Heleieth. I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica. (org.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, D.F.: UNICEF, 1994. p.187-193.
- CAVALLEIRO, Eliana. Educação e combate ao racismo: desafios frente aos processos de ensino/ currículo e escolarização. In: SANTOS, Renato Emerson dos. et al. (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ. 2010. pp. 188-202.
- COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. pp. 13-42.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. estado.*, Brasília, v.31, n.1, p.99-127, abr., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2018.
- CORÁ, Elsio José; VIEIRA, Allan J. O olhar fenomenológico de Paul Ricouer sobre a memória. *Tabulae – Revista de Philosophia*. Curitiba, n. 11, jul./dez. 2011. p. 76-88. Disponível em: <https://www.faculdadevicentina.com.br/intranet/revista-tabulae/category/6-revista-tabulae-ano-6-n-11-jul-dez-de-2011>. Acesso em: 10 out. 2018.

- COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco. “Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. *Revista Crítica Educativa*. Sorocaba, v.3, n.3, ago./dez. 2017. p. 56-65. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.285>. Acesso em: 10 out. 2018.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2005, pp. 147-197.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136 p.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GALETTI, Camila Carolina Hildebrand. Direito à cidade e as experiências das mulheres no espaço urbano. In: *Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 41, 2017, Caxambu, MG. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt34-8/10916-direito-a-cidade-e-as-experiencias-das-mulheres-no-espaco-urbano/file>. Acesso em: 06 dez. 2018.
- GOHN, Maria da Glória. “Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos”. *Revista Investigar em Educação*. Portugal, n.1, 2014. p. 35-50. Disponível em: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. 1993. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. “Bornal” In: *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 315.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 12.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 12.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1960.

LARA, Silvia Hunold. “A multidão de pretos e mulatos”. In: *Fragmentsos Setecentistas; escravidão, Cultura e Poder na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 126-172.

LE GOFF, *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

- LEITE, Sandra Fernandes. *O Direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. 2013. 352 f. Tese (Doutorado) em Educação. – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. *Mulheres na EJA: Questões de Identidade e Gênero*. 2013. 161 f. Dissertação de Mestrado (educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
- LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, July 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2019.
- LIMA, Márcia. Ações Afirmativas e Juventude Negra no Brasil. *Cadernos ADENAUER* (São Paulo), v. XVI, p. 27-43, 2015.
- MAFRA, Andressa Luíza de Souza. *O direito à educação para os sujeitos da Modalidade EJA no município de Campinas-SP: análise dos programas educacionais da FUMEC no período de 2013 a 2016*. 2017. 259 f. Dissertação (mestrado) em Educação. – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. *Manual de História Oral*. SP: Loyola, 2005
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014. 162p.
- MILLER, Joseph. Tradição oral e história: uma agenda para Angola In: *Construindo o passado angolano: as fontes e a sua interpretação* - atas do II seminário internacional sobre a história de Angola / pref. Jill R. Dias, Rosa Cruz e Silva. - [S.l.]: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000. p. 371-412.

- MOTTA, Márcia Maria Menendes. “História, memória e tempo presente”. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 21-36.
- MOURA, Flávia Almeida; ROCHA, Larissa Leda Fonseca. Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação. *Revista Comunicação Midiática*. Bauru, v.12, n.2, mai./ago., 2017. p. 161-176. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/49>. Acesso em: 10 out. 2018.
- NORA, P. *Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux*. In: NORA, P. *Les lieux de mémoire*. La republique, s.l. Gallimard, 1984.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições, 1983.
- PEIS. *Ata da segunda reunião do PEIS*, 1995 (mimeo).
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 520 p.
- POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio.” In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.
- RAGO, Elisabeth Juliska. A construção da ‘natureza feminina’ no discurso médico. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 511-514, Julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2018.
- RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista. Gênero e história*. In PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (orgs). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. Disponível em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

- RICCO, Gaetana Maria Jovino di. *Educação de Adultos: Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- RICHIERI, Ewelyn Mayara Vieira. *A contribuição do Projeto Educativo de Integração Social na trajetória de escolarização de jovens, adultos e idosos*. 2016. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007. 535 p.
- ROCHA, José Geraldo da. *De preto à afrodescendente: implicações terminológicas*. Cadernos do CNLF, v.14, n. 2, t.1. 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 152p.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B; ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de Gênero: Poder e Impotência*. Rio de Janeiro, Livraria e Editora Revinter Ltda., 1995.
- SAFFIOTI, Heleieth, I. B.; VARGAS, Mônica Muñoz (Orgs). *Mulher Brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: NIPAS. 1994. 283 p.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.15, n.2, jul./dez.1990.
- SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 3, p. 11-27, jan. 2007. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs). *Memória e Res(sentimento): indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora Unicamp, 2004. pp. 37-58.

- SOUZA, Carlos Roberto Pereira de. *As vozes dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS*. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado) em educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. 385 p.
- VIEIRA, Maria Clarice. *Memória, História e Experiência: Trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. 373f. Tese (Doutorado) em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

[Anexos]

Anexo I: Roteiro da entrevista (Relato de vida com recorte temático)

1. Apresentação da entrevistada
 - a. Nome, idade, naturalidade, estado civil, ocupação

2. Tempo que frequenta a EJA e tempo de matrícula no PEIS

3. Como foi a sua experiência escolar?
 - a. Você se lembra quais foram os anos em que estudou?
 - b. Como eram as relações naquele ambiente de ensino?
 - c. O que te levou a não estudar ou deixar os estudos em algum determinado momento?
 - d. Como você se via dentro da escola/ das instituições em que estudou?

4. Por que você optou por retornar aos estudos e como está sendo essa experiência?

5. Você tem visto diferenças entre a EJA que frequenta hoje e a escola que frequentou anteriormente?

6. Tem algo que você queira falar sobre os seus estudos ou sobre a sua vida que ainda não foi falado?

7. Alguma situação de racismo ou outra forma de preconceito que você tenha sofrido ao longo de sua trajetória de vida?

8. Pergunta de corte: Você atribui ao fato de você ser mulher e negra (preta ou parda) alguma dificuldade ou algum acontecimento que tenha a ver com os seus estudos?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
SETOR DE PUBLICAÇÕES
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
Rua Cora Coralina s/n.
13083-896 – Campinas – São Paulo – Brasil

Tel.: Publicações (19) 3521.1603
Tel.: Livraria (19) 3521.1604
www.ifch.unicamp.br/publicacoes
pub_ifch@unicamp.br
www.facebook.com/publifch/

