

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA GONÇALVES IVANOV

**A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA EJA
E A APRENDIZAGEM**

Porto Alegre
2019

BÁRBARA GONÇALVES IVANOV

**A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA EJA
E A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Doutor Johannes Doll

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR
Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA
Jane Fraga Tutikian

DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Cesar Valmor Machado Lopes

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Magali Mendes de Menezes

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves Ivanov, Bárbara
A constituição subjetiva de mulheres negras
estudantes da EJA e a aprendizagem / Bárbara Gonçalves
Ivanov. -- 2019.
66 f.
Orientador: Johannes Doll.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Mulheres Negras. 2. Aprendizagem. 3. Histórias
de vida. 4. Subjetividade. 5. Educação de Jovens e
Adultos. I. Doll, Johannes, orient. II. Título.

BÁRBARA GONÇALVES IVANOV

**A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a
aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Doutor Johannes Doll

Aprovado em _____ de _____ 2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll

Professora Dra. Denise Costa Ceroni

Professora Dra. Aline Lemos Cunha

Professora Dra. Simone Valdete dos Santos

Dedico este trabalho à minha bebe, amor de vida,
Luísa Helena, à minha mãe, Maria Helena. À
minha filha, Luísa Helena, por ser minha fonte
inesgotável de força e de amor; à minha amada
mãe, Maria Helena, por cuidar da Luísa com tanto
amor quanto me cuidou; sem ela, nada seria
possível; às duas, pela dedicação e pelo amor, que
fazem aumentar o meu combustível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mais esta conquista que Ele me proporcionou, antes mesmo de que eu pudesse idealizá-la.

À minha minha mãe, Maria Helena, por ser tão forte e corajosa, por estar ao meu lado, no momento mais lindo e desafiante, o de ser mãe, sem deixar que eu desistisse da conclusão do curso. Obrigada, mãe!

Ao meu orientador, Doutor Johannes Doll, pela oportunidade de fazer parte de seu grupo de estudo, pela oportunidade de prestigiar um congresso na Alemanha, por seu intermédio, pelo apoio e por todo o carinho, neste tempo de caminhada. Serei para sempre grata.

À minha inspiração, professora Doutora Denise Comerlato, pela caminhada iniciada em 2014, por seres quem és, como pessoa, e pela forma como enxergas o próximo, pelo seu auxílio, durante este trabalho de pesquisa. Sou uma sortuda, por tê-la em meu caminho. És responsável por muitas vitórias, na minha vida acadêmica. Obrigada, minha linda!

Aos meus colegas de trabalho, Salatiel, Alessandra e Thales, pelo espaço e pela colaboração, para que, neste momento, fosse possível concluir esta etapa da pesquisa. Não tenho palavras para agradecer à colaboração e ao carinho que vocês dedicaram a mim, todo este tempo. Meu respeito e admiração a vocês!

Aos meus colegas, Leoneia, Eduardo, Natália e Naira, dos quais eu tanto necessitei, em tantos momentos, pelas trocas e pelas aprendizagens, que contribuíram para meu trabalho de pesquisa.

À escola e à professora das minhas queridas estudantes, que me receberam com muito carinho e que colaboraram para a realização desta pesquisa e para a conclusão do trabalho.

Agradeço o todos os meus queridos, que fizeram parte do trabalho e da minha trajetória acadêmica e profissional. Vocês também são responsáveis pela realização deste sonho. Obrigada por me ajudarem a realizá-lo!

*Por isso, não tema, pois estou com você;
não tenha medo, pois sou o seu Deus.
Eu o fortalecerei e o ajudarei;
eu o segurarei
com a minha mão direita vitoriosa.
(palavras de Deus)*

RESUMO

Esta dissertação traz uma pesquisa qualitativa, que analisa as histórias de vida de três estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede pública de ensino e tem por objetivo identificar as marcas subjetivas que se dão pela classe social, pela raça/etnia e pelo gênero, e suas inter-relações com a aprendizagem escolar, assim como as semelhanças entre as trajetórias que caracterizam determinados grupos sociais. O trabalho busca a aproximação e o apontamento das singularidades intrínsecas aos processos de aprendizagem, promovendo movimentos subjetivos de deslocamento na direção dos sujeitos. Como base metodológica, foi utilizada uma teoria que nos aproxima de elementos subjetivos, os quais podem interferir nos processos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, a Teoria da Subjetividade, de Fernando Luis Gonzáles Rey, além de outros autores que trabalham com a essa mesma perspectiva, como Maria Carmem Villela Rosa Tacca, Maristela Rossato e Albertina Mitjans Martínez. Foram empregados, como ferramenta de análise das narrativas de histórias de vida de educandos, alguns elementos do método biográfico, desenvolvido por Jacques Marre, para verificar-se as semelhanças entre as suas trajetórias, considerando o recorte de classe social do qual fazem parte. Para o estudo das questões de raça e de gênero, utilizou-se os trabalhos de Matilde Ribeiro, as obras de Paulo Freire, referência na Educação de Jovens e Adultos, e de Stuart Hall, especialmente quanto ao tema da identidade. Por meio desta pesquisa, pretende-se refletir sobre a subjetividade individual, o social, a emocionalidade e as experiências de vida, permeadas por frequentes situações de discriminação e de opressão, fatores capazes de produzir ou de obstruir os caminhos de aprendizagem.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Aprendizagem. Histórias de vida. Subjetividade. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation brings a qualitative research that analyzes the life histories of three students of the Brazilian Young and Adults Education (EJA) program, from public school system, and aims to identify the subjective marks that are given by social class, race / ethnicity and by gender, as well as their interrelationships with school learning, as well as the similarities between the trajectories that characterize certain social groups. The work seeks to approximate and to point out the intrinsic singularities in the learning processes, promoting subjective movements of displacement towards the subjects. As a methodological basis, Fernando Luis Gonzáles Rey's Subjectivity Theory was used, to find out the subjective elements, which may interfere in the learning processes of these students, as well as other authors, which work with the same perspective, such as Maria Carmem Villela Rosa Tacca, Maristela Rossato and Albertina Mitjans Martínez. Some elements of the biographical method, developed by Jacques Marre, were used as a tool for analyzing narratives of life histories of students, in order to verify the similarities between their trajectories, considering the social class cut of which they are part. To study the issues of race and gender, the work of Matilde Ribeiro, Paulo Freire, who is a reference in Youth and Adult Education, and Stuart Hall, mostly on the theme of identity, were used. Through this research, we intend to reflect on individual subjectivity, considering social, emotionality and life experiences contexts, which are permeated by frequent situations of discrimination and oppression, that are factors capable of producing or obstructing learning paths.

Keywords: Black Women. Learning. Life stories. Subjectivity. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	18
3 DELINEANDO REFERENCIAIS TEÓRICOS	19
3.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	19
3.2 MÉTODO BIOGRÁFICO	23
4 TEORIA DA SUBJETIVIDADE	26
5 MULHERES: UMA QUESTÃO DE GÊNERO	30
6 SER NEGRA: UMA QUESTÃO DE RAÇA	34
7 METODOLOGIA	39
7.1 DESENVOLVER DA PESQUISA	40
7.2 LOCAL DOS ENCONTROS	41
8 PARTICIPANTES DA PESQUISA	42
8.1 ROSA: “UMA VIDA COMPLICADA”	43
8.2 MARGARIDA: “UM DIA, TUDO PASSA”	45
8.3 BROMÉLIA: “TEM QUE TER CONFIANÇA DE QUE VAI DAR CERTO”	48
9 TRAJETÓRIAS DE VIDA	51
9.1 MESMO RECORTE DE CLASSE, DE GÊNERO E DE RAÇA	51
9.2 AS MULHERES E O TRABALHO	55
9.3 APRENDER AGORA PARA QUÊ?	57
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	66
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	67
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	68

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser um espaço educativo, com a finalidade de criar subsídios (recursos intelectuais, culturais, emocionais, morais, sociais, entre outros) aos alunos adultos, da classe trabalhadora, os quais tiveram seus direitos à educação negados e violados, durante a infância. De acordo com o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos almeja a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio na idade apropriada, e deve viabilizar e estimular a permanência dos trabalhadores na escola.

Muitos adultos enxergam a EJA como uma possibilidade de garantia de pertencimento à sociedade. Estes, em sua quase totalidade, fazem parte do mesmo recorte de classe social, partilhando dos mesmos sonhos: a alfabetização, e, em sua continuidade, a escolarização. A Constituição Federal assegura o direito à educação para todos¹, especialmente nos seus artigos 205 e 208, mas a sociedade tem continuamente experimentado uma grande desigualdade, entre as classes sociais.

Raymond Williams (1969), em sua reflexão sobre a teoria da cultura, sugere que "uma cultura comum sempre pressupõe a igualdade do ser, mas não pode opor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades". Numa sociedade em que há um imenso abismo entre as classes sociais, o acesso que o ensino confere, socialmente, pode explicar o resultado da carência de oportunidades que definem os espaços ocupados pelos sujeitos na sociedade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, atualmente no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). Essa amostra social demonstra a existência do afastamento dos jovens e adultos da escolarização, ainda nos dias de hoje. Em muitas instituições, a EJA oferta uma educação descuidada, justificada pela ideia

¹ Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. [...]

tradicional e conservadora da educação, que enxerga os estudantes pelo viés da culpabilização individual do fracasso, do não aproveitamento das oportunidades, quando “na idade própria”, do desinteresse pessoal e familiar, da falta de conhecimentos pela não escolarização. Deste modo, aos estudantes da EJA, que fazem parte de uma classe social menos favorecida, a escassez de oferta de educação e de uma educação qualificada é posta e vivida. Ainda, existem a descaracterização do papel social da escola, a desvalorização dos professores, o desrespeito às particularidades dos sujeitos e a separação dos saberes escolares dos saberes pessoais dos estudantes, atendendo às necessidades da estrutura educacional existente e excluindo o sentido original do objetivo da educação de jovens e adultos, que é a qualificação permanente, ao longo da vida². Apesar das inúmeras conquistas legais dos últimos anos, até hoje o Estado não garante plenamente os serviços públicos, nem sua qualidade, incluindo a educação, afastando a classe menos privilegiada da escola.

Grande parte dos estudantes da EJA frequenta a escola no turno inverso ao turno de trabalho e muitos encontram-se fatigados e desmotivados, durante as aulas noturnas. Consideramos as lacunas que também transpassam os muros da escola e do currículo, em muitos casos, pronto e engessado, concordando com Sacristán (2007, p. 118), o qual define que: “Às influências exercidas na escolaridade, chamamos esse texto de currículo: o que contém o projeto em si, os materiais da reprodução-produção de seres humanos pela educação, assim como, direção para desenvolver esse plano”.

Para muitas realidades escolares, o peso de maior importância é cumprir com o currículo escolar delegado – conteúdo dado, conteúdo cumprido – e isto parece ser o suficiente, quando realizado dentro do prazo estipulado pela instituição, por meio de diversos tipos de avaliações. A avaliação é uma etapa que também solicita respeito e valorização, como visto por Menegolla & Sant’Anna: “É um processo contínuo, cumulativo e permanente que respeita as características individuais e as etapas evolutivas e sócio- culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001, p. 54). Podemos refletir sobre o avaliar como sendo uma atividade crítica e de valorização, excluindo o sentimento de insatisfação ou, apenas, apontando os erros ou as faltas. Para os estudantes da EJA, não parece

² Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 11.

ser tão simples assim. Os processos de aprendizagem, carregados de sentimentos e de momentos singulares, muitas vezes são encarados como grandes desafios, extrapolando o currículo formal. O currículo tem sentido quando o estudante faz parte da sua construção, para que exista a produção de aprendizagem significativa e a troca de saberes entre os indivíduos, na qual o discente e o docente são sujeitos do mesmo processo, concordando com Freire (2005, p. 86): “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”.

Os estudantes expiram diversos sentimentos, durante os momentos vivenciados em sala de aula; emoções carregadas de características particulares e únicas, que podem colaborar ou não com os processos de aprendizagem. Na maioria das vezes, a escola não está preparada para conversar com essa realidade. Apesar disso, os estudantes da EJA, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, encontram na escola um espaço de pertencimento e de oportunidade de realização de um sonho, logo a escola torna-se um espaço de grande significância, na vida desses sujeitos. Estes espaços são povoados por homens e por mulheres carregados de distintas marcas sociais, de raças e de particularidades que os definem e com os quais também se identificam. O desejo de ler o seu próprio universo, a sua própria história, por meio da escolarização, é muitas vezes conquistado na fase adulta. Trata-se de um longo e difícil acesso, para muitos estudantes, que, muitas vezes, compartilham marcas que os aproximam, nas questões social, racial, cultural e econômica. Essas características em comum podem definir traços que vêm a colaborar, de alguma forma, positiva ou negativa, com os processos de aprendizagem dos sujeitos adultos.

O estopim para o interesse neste estudo surgiu a partir da minha pesquisa, realizada no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, com o título *Das trajetórias, vivências e processos: a influência da história de vida dos alunos da EJA na aprendizagem* (IVANOV, 2015). Esta pesquisa foi desenvolvida durante um semestre de trabalho, realizado com uma turma inicial da EJA, enquanto docente estagiária. Durante esse período de docência, foi possível vivenciar a ansiedade, a curiosidade, a sede por conhecimento e a inquietação de um grupo muito heterogêneo, mas que também se assemelhava. A escola da qual a turma fazia parte pertencia a uma instituição de ensino público. No decurso desse estudo,

percebi algumas características que aproximaram os processos de aprendizagem dos estudantes adultos, e as dificuldades apresentadas, de suas histórias de vida. Assim, me debrucei na reflexão sobre a influência da história de vida na constituição das subjetividades desses sujeitos e de suas aprendizagens, considerando suas trajetórias e seus processos. As diferentes experiências de vida possibilitam a constituição de inúmeras identidades individuais, singulares. Mas estas identidades individuais possuem, por sua vez, aspectos que são compartilhadas em diferentes grupos e que se constituem no ambiente social. Deste modo, uma turma de educandos da EJA, que parece ser, e é tão heterogênea, apresenta, ao mesmo tempo, muitas características em comum.

Ao falar em alguma “identidade”, não podemos desrespeitar a história que a formou. Stuart Hall diz que a identidade: “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2006, p. 13). As pessoas não nascem sabendo do próprio destino ou com escolhas predefinidas. As identidades se formam na influência das vivências de cada um, ao longo da vida, acumulando e agregando diferentes saberes, quando em contato com outros meios e com outros seres. Retomo Hall (1997, p. 42): “Assim, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Do grupo de estudantes com o qual convivi, durante o estágio acadêmico, emergiam sentimentos de ansiedade, de timidez, de exaustão e de medo, para enfrentar algumas atividades, muitas vezes encaradas como grandes desafios. Em relação às atividades propostas em sala de aula, houve manifestação de **queixas** e muitos diálogos, que resultavam em trocas desses sujeitos sobre as ânsias vivenciadas, carregadas de detalhes da vida, e que diziam muito quanto aos processos de aprendizagem de cada um. Os desafios estavam maximizados, diante de delicadas barreiras expostas, que atravessavam longa data, desde a infância, e isso implicava o desejo de ler a própria história e de sentir-se parte dela. Pois, tal como Freire & Macedo (1990, p. 32) escrevem: “Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”, o que significaria falar e participar do próprio universo, das pequenas coisas que acompanham as ações básicas diárias, como tomar um ônibus, tendo a ciência do nome do destino escrito no transporte, ou, apenas, assinar o próprio nome, numa reunião escolar. Na

fase adulta, na idade madura ou na etapa da velhice, existe um excesso de perdas associado a um momento de novas conquistas, guiado pela satisfação pessoal (DEBERT, 2004). Isto tudo compõe a significação do sujeito, trazendo sentido e motivação a tudo o que lhe constitui diariamente, diferente do cumprimento da obrigatoriedade escolar. Na minha experiência docente, ao ouvir os relatos de histórias de vida, percebi os sentimentos de exclusão, de vergonha, de incapacidade, de menos-valia, que se configuravam como pontuais marcas subjetivas de cada indivíduo e que, ao mesmo tempo, se caracterizavam como marcas comuns ao grupo, já que esses atravessavam trajetórias similares.

Em muitos casos, o desejo de aprender é estancado por obstáculos enfrentados desde a infância. Um exemplo é uma das estudantes, uma mulher negra, que, aos 68 anos de idade, desejava aprender a ler e a escrever o seu próprio nome, sendo esta a única aprendizagem de escrita que conquistou, passados alguns anos. Essa aprendizagem exigiu grande esforço, por parte dessa estudante idosa e, conseqüentemente, teve um significado incalculável, em sua vida. Apesar de ela não apresentar nenhum problema de saúde patológico, eram evidentes as suas dificuldades de aprendizagem. Sua história de vida era carregada de marcas de exclusão social, desde o espaço familiar e de trabalho até os diferentes grupos sociais com os quais se relacionava. Acredito que, pelo fato de ela ser mulher e negra, além de pobre e de “analfabeta”, tenha agregado, ao longo da vida, inúmeros momentos de sofrimento, vividos por diferentes exclusões e preconceitos. Como poderia uma idosa, que passou a vida servindo aos seus patrões, abrindo mão, não somente dos seus desejos, mas dos seus direitos, se inscrever agora no mundo, como um sujeito protagonista da sua aprendizagem?

A partir do resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, novas indagações surgiram, em relação às dificuldades de aprendizagem e à constituição subjetiva dos alunos da EJA, produzindo em mim o desejo de compreender melhor esses processos e suas inter-relações e, assim, contribuir para o campo da educação de jovens e adultos. Um caminho possível, a meu ver, seria aproximar as singularidades dos sujeitos e suas constituições subjetivas implicadas na aprendizagem, com condições sociais comuns, em grande parte experienciadas negativamente, entre essas, as raciais e de gênero.

No capítulo 2, seguem os *Objetivos* traçados para este trabalho de pesquisa.

Após, no capítulo 3, intitulado *Delineando referenciais teóricos*, apresento a

Epistemologia Qualitativa, na perspectiva de Rossato & Martinez (2013), que tem como base a Teoria da Subjetividade e alguns elementos do método biográfico, desenvolvido por Marre (1991). O objetivo desta seção foi o de buscar um caminho metodológico que permitisse trabalhar as histórias de vida destes sujeitos, suas trajetórias, assim como suas marcas individuais e sociais, identificando nestas a constituição das subjetividades de cada um, na busca por inter-relacionar as composições de classe social, de raça/etnia e de gênero, considerando as implicações destas categorias na aprendizagem de sujeitos adultos.

Em seguida, no capítulo 4, *Teoria da Subjetividade*, explicito este campo teórico pouco conhecido no nosso meio acadêmico, que traz, a meu ver, uma importante contribuição e um novo olhar, para melhor compreender elementos subjetivos, os quais podem interferir nos processos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

No capítulo 5, chamado *Mulheres: uma questão de gênero*, reflito sobre o espaço das mulheres, suas situações de opressão, marcadas por violência, por rejeição e por submissão, discutindo, igualmente a definição da sociedade em relação aos lugares ocupados por gênero e por raça, bem como quanto às diferenças nas oportunidades ofertadas para homens e para mulheres, negras(os) e brancas(os).

Na sequência, no capítulo 6, chamado *Ser negra: uma questão de raça*, a discussão se renova, abordando, então, as problemáticas ligadas às definições da sociedade no que tange à raça.

No capítulo 7, chamado *Metodologia*, explico a organização do trabalho – o desenrolar da pesquisa – em tempos, em estratégias e em escolhas feitas pelos sujeitos pesquisados.

No capítulo 8, chamado *Participantes da pesquisa*, explico característica das mulheres que fizeram parte do trabalho de pesquisa. É dividido em três seções, sendo elas *Rosa*, *Margarida* e *Bromélia*, de forma a preservar suas identidades. São flores pelas quais tenho apreço e que me parecem familiares.

Em seguida, apresento o capítulo 9, definido como *Trajetoórias de Vida*, no qual aproximo os aspectos que se assemelham, nas narrativas das histórias de vida das três estudantes negras, nas partes *Mesmo recorte de classe, gênero e raça*; *As mulheres e o trabalho*; e *Aprender agora para quê?*. Este capítulo traz alguns apontamentos e análises a respeito da caracterização dos sujeitos pesquisados,

assim como de suas semelhanças.

Por fim, trago algumas considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa, que se deram através de diálogos, num espaço de confiança, pela aproximação e pela compreensão das subjetividades que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, que decorrem da classe social, da raça/etnia e do gênero.

2 OBJETIVOS

Entre tantas expressões de sentimentos, ânimo, alegria, dor, insatisfação, em sala de aula, sempre carregados de dificuldades e de relatos de duras vivências, proponho uma reflexão sobre os possíveis fatores produtores dos empecilhos para a aprendizagem, por parte dos alunos da EJA, especificamente aqueles com origem na subjetividade dos sujeitos. Para melhor entender como se dão as oportunidades para estes, busco na Teoria da Subjetividade a compreensão dos elementos subjetivos que podem interferir nos processos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

Diante disso, este estudo apresenta a seguinte questão: qual a relação das dificuldades de aprendizagem com a constituição subjetiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos?

A partir deste questionamento, apresenta-se o objetivo geral:

- Compreender a relação das dificuldades de aprender com a constituição subjetiva das alunas da Educação de Jovens e Adultos.

E os objetivos específicos:

- Identificar marcas subjetivas identitárias, que se dão pela classe social, pela raça/etnia e pelo gênero, e suas inter-relações com a aprendizagem escolar;
- Identificar fatores capazes de produzir ou não novos caminhos de aprendizagem.
- Compreender a possibilidade de construção, de ampliação e de modificação desses sujeitos, mesmo sem uma mudança visível de suas condições objetivas de vida.

3 DELINEANDO REFERENCIAIS TEÓRICOS

“Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma... Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: *tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica.*”
Gilles Deleuze

Tratando-se de um caminho metodológico, utilizo como referências a Epistemologia Qualitativa, a qual tem como base a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey, em uma perspectiva cultural-histórica, e alguns elementos do Método Biográfico, desenvolvido por Jacques Marre (1991), na busca por inter-relacionar os aspectos singulares das subjetividades individuais e sociais, as composições de classe social, de raça/etnia e de gênero, que podem implicar na aprendizagem de sujeitos adultos. A partir deste estudo, não buscarei uma generalização de seus resultados, mas, uma perspectiva construtivo-interpretativa, capaz de produzir ressonâncias, ao olharmos outros sujeitos da EJA. Neste sentido, a proposta que se coloca é muito mais do que compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades apresentadas por alguns estudantes da EJA, a partir das suas subjetividades e, portanto, constituídas em suas experiências de vida, e que podem ou não dizer, também, de outros sujeitos.

3.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Na perspectiva de Rossato & Martinez (2013), aprendo sobre pesquisa e sobre o lugar do pesquisador. Assim, vou ao encontro da Epistemologia Qualitativa, que tem como base a Teoria da Subjetividade e que permite avançar sobre os problemas do sujeito pesquisado, utilizando a metodologia construtivo-interpretativa:

O caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador a partir do conjunto das informações produzidas na pesquisa, e não como apropriação da realidade. Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o na condição de permanente construção, como resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é sistema meramente externo.
(ROSSATO & MARTINEZ, 2013, p. 291)

O pesquisador está em constante construção do seu material de interesse, em torno das informações geradas, no ambiente comunicativo, um processo social de relação e de diálogo. Não seria uma simples coleta de dados, para se inteirar da realidade dos sujeitos pesquisados, indo além disso; é uma forma de conceber expressões da teoria da subjetividade. A comunicação é o principal eixo de trabalho e os dados da pesquisa começam a tomar forma, através da conversa dialogada entre o pesquisador e o pesquisado. O sujeito entrevistado não está impedido de reconstruir a sua história de diferentes maneiras, a cada momento que revisita as suas memórias, podendo adicionar ou retirar elementos, mencionados anteriormente, sobre a sua vida. As informações que aparecem, durante os diálogos, são carregadas de diversos ambientes, de experiências, de sentimentos, de valores e de gostos, tal como Vigotsky escreveu:

Toda ideia contém algum resíduo de relações afetivas individuais daquele aspecto da realidade que ela representa. Desse modo, a análise em unidades torna possível ver a relação entre as necessidades individuais ou inclinações e o pensamento.
(VIGOTSKY, 1987, p. 50)

É de responsabilidade do pesquisador ficar atento, com um olhar cuidadoso, às informações expressadas pelo pesquisado, pois o pesquisador torna-se sujeito do processo de pesquisa, o que lhe dá condição para a produção de ideias, para ser criativo. “Na comunicação, surgem novos significados ancorados na teoria, mas esta também é pressionada por novos desafios, que só a criatividade do pesquisador que a utiliza pode resolver” (REY & MARTINEZ, 2017, p. 38). O diálogo se define no contexto relacional.

A metodologia não está lacrada, mas, aberta e sempre em construção, sujeita a mudanças o tempo todo. Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não representam conteúdos substancializados e estáticos, como os conteúdos psicológicos tratados historicamente pela psicologia (REY & MARTINEZ, 2017).

Trata-se da análise das informações formais e informais que vão se configurando desde os primeiros movimentos do pesquisador, rompendo com a dicotomia teórico e empírico e considerando o conhecimento como uma produção humana.
(ROSSATO & MARTINEZ, 2013, p. 292)

As situações vividas, durante a pesquisa, devem ser observadas a todo momento. As informações expressadas pelos sujeitos não são dadas somente por palavras, mas por sentimentos, por movimentos, por olhares etc. O empírico não é algo que possamos entender de forma imediata, mas que se dará, ao longo do processo de entrevistas e nos demais momentos da realização da pesquisa. Para a execução do trabalho, se utiliza o princípio construtivo-interpretativo, que permite construir os indicadores da pesquisa, sendo um dos aspectos centrais e que respeita as referências teóricas, capaz de auxiliar o pesquisador sobre o assunto estudado e sobre a contínua construção do trabalho, através do diálogo. Posteriormente, isto requer cuidado e análise das informações que aparecem, durante as conversas e as narrativas de história de vida, carregadas de marcas subjetivas dos sujeitos, acessadas pelo pesquisador, conforme descrevem Rey & Martinez (2017, p. 40): “Todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas”.

No decorrer da entrevista, os dados não aparecem apenas pelo relato oral, nas declarações de cada sujeito pesquisado, mas como expressões subjetivas, que permitem avançar nas hipóteses qualitativas. Tais expressões não se limitam, apenas, a um momento vivenciado pelo sujeito pesquisado; atravessam toda a história de vida que constituiu este sujeito. Essas vivências estão banhadas de diversas situações, de relações e de experiências de vida, que geram emocionalidade nos indivíduos, que são carregadas para as demais situações, encaradas ao longo da vida.

Rossato & Martinez (2013, p. 294) esclarecem que “os sentidos subjetivos se produzem na geração do espaço simbólico emocional particular em cada sujeito”. As informações não aparecem de uma maneira comum, ou seja, os sentidos subjetivos não são expressos diretamente pelo pesquisado ou através de palavras, como respostas a perguntas específicas; nesta perspectiva de pesquisa, não é assim que funciona.

Quanto à questão da superação das dificuldades de aprendizagem, Rossato & Martinez (2013, p. 160) comentam:

Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores.

Nesses casos, os indivíduos são influenciados pelo ambiente social de que fazem parte. Olhando para a escola, referimos esses indivíduos tanto aos alunos quanto aos professores. Esses lugares externos se configuram nas marcas individuais, ofertadas nos ambientes que os sujeitos frequentam, como os ambientes familiar, escolar, social etc. Todas as formas de vivências e de experiências em diferentes locais geram diferentes emoções em cada sujeito, que, a todo o momento, encontra-se em movimento subjetivo.

Muitas vezes, o que assegura o interesse de estudantes adultos em frequentar a escola é o sonho do alcance da escolarização, realidade enfrentada no turno inverso ao turno de trabalho. Provocaria uma reflexão sobre a quantidade de estudantes da EJA e sua possível permanência em mais um turno de atividades noturnas de pais, mães, donas(os) de casa ou, quem sabe, ainda mais um turno de trabalho? Quantos ainda se deparam com a falta de compreensão e com o desrespeito, por parte da família, pelo fato de retomar a vida escolar? Contudo, a força de vontade desses sujeitos ultrapassa as linhas da obrigatoriedade escolar e os problemas enfrentados dentro e fora da escola, mas, infelizmente, isto não garante a permanência dos mesmos na comunidade escolar.

A ausência ou a baixa escolaridade continua gerando processos de exclusão social e crescentes sentimentos de incerteza ou de insegurança e, também, de falta de confiança em si, causando um possível entrave para o desenvolvimento escolar. Os sujeitos carregam bagagens de emoções, tanto positivas quanto negativas, e tudo que é ocasionado por elas. Tais características da subjetividade também influenciam nos processos de aprendizagem, de desenvolvimento do conhecimento, modificando as posições dos sujeitos quanto a serem capazes ou não de aprender:

No momento em que a emocionalidade geradora de uma mudança se interrompe, pode haver involução nos níveis de organização subjetiva que se anunciavam até então, demonstrando que os sentidos subjetivos precisam de certo tempo, estabilidade e intensidade para se integrarem as configurações subjetivas e provocarem mudanças mais complexas.
(ROSSATO & MARTINEZ, 2013, p. 296)

Muitas vezes, a causa da segregação social é omitida, mas está posta: as questões sociais, as questões de gênero, assim como as de raça ou de etnia, produzem situações de inclusão ou de exclusão, para muitos indivíduos, especialmente quando se sobrepõem às de classe social – produtora das mais profundas desigualdades. Isto tem forte impacto nos processos de aprendizagem

dos estudantes, ainda mais quando se trata de certo grupo, pertencente à classe social menos favorecida, o qual apresenta características semelhantes, identificadas numa trajetória de vida que os aproxima, como será apontado na seção que segue.

3.2 MÉTODO BIOGRÁFICO

Os caminhos metodológicos se aproximam, uma vez que a comunicação entre o pesquisador e o pesquisado é um dos principais componentes do trabalho, considerando a trajetória social e as singularidades dos sujeitos. Alguns elementos do método biográfico vêm colaborar, juntamente com a metodologia construtivo-interpretativa, como sustenta Marre (1991, p. 108): “Nesse caso, a unidade de investigação não é nem uma autobiografia oral ou escrita, mas várias histórias de vida entrelaçadas e constitutivas das várias posições e itinerários da trajetória de um grupo”.

Nesta proposta metodológica, o pesquisador procura reconstruir uma trajetória social, dentro de certo(s) grupo(os) social(ais), que faz(em) ou que fez(fizeram) parte da vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa. Existem diversos elementos sociais que influenciam fatores singulares, nos indivíduos, gerando sentidos subjetivos a todos os momentos, em contato com o social.

Muitos estudantes adultos exprimem duras realidades, no decurso de suas narrativas, as quais se assemelham, em muitas características, devido ao recorte de classe social do qual fazem parte. Apesar de apresentarem significativas marcas individuais, quando constituem um mesmo grupo, partilham de muitas experiências de vida semelhantes, em razão de suas condições objetivas de existência, assim como partilham de muitos sentimentos decorridos destas experiências, o que, no limite os aproxima.

Propõe-se, neste método, que a coleta das histórias de vida seja feita mediante a relação de diálogos e trocas comunicativas entre pesquisador e pesquisado. Propõe-se que o binômio “pesquisador-pesquisado” seja capaz de reconstruir, através de um clima de confiança mútua, as diversas facetas que uniram o elemento entrevistado ao seu grupo social durante um determinado período, dentro do qual ele mesmo foi um dos membros ativos da trajetória seguida e vivida pelo grupo.
(MARRE, 1991, p. 115)

É necessário um ambiente confortável e de confiança para a promoção de um espaço de qualidade, no qual os sujeitos sintam-se à vontade para contar as suas

experiências de vida. Nesta perspectiva, os momentos de entrevistas promovem maior aproximação entre o pesquisador e os pesquisados.

A intenção é de que o indivíduo sinta liberdade, nos momentos de diálogo, sendo que o momento de entrevista não tem como objetivo impor perguntas específicas, ordenadas, que impossibilitariam a tranquilidade dos entrevistados para contar as próprias histórias. Existem questionamentos intencionais, acerca do interesse de pesquisa, os quais excluem quaisquer exigências e cobranças de respostas exatas, diferentes de um questionário rígido. Marre (1991, p. 116) afirma que:

Em lugar de uma neutralidade, afirma-se a necessidade de o pesquisador ter uma certa empatia com o seu entrevistado, no sentido de vivenciar, de um modo ativo, os diversos níveis de verbalização em ato e toda a riqueza da experiência humana.

O método pretende que os sujeitos sintam confiança ao relatar um sorriso desprendido, entre uma memória e outra, ou, até mesmo, as dores, os medos e as inseguranças. Nas palavras de Marre (1999, p. 115): “aqui, o indivíduo pode dizer tudo”, o que significa dizer que o entrevistado é livre para fazer o seu relato da forma que desejar. Deve haver um cuidado, por parte do pesquisador, ao elaborar as questões, tanto em relação ao que espera alcançar quanto em torno da atenção aos mínimos detalhes que aparecem, durante as entrevistas. É importante manter o zelo pela história de vida de cada estudante, especialmente nos momentos em que esses adultos revisitam situações que geram emoções diversas, muitas vezes já adormecidas. Aproximar-se da realidade dos estudantes amplia o conhecimento a respeito dos mesmos e cria um grau de intimidade que, antes, não existia, entre pesquisador e pesquisado, o que auxilia nos momentos de falar a própria história sem receios. Não se trata apenas de histórias individuais, as quais passeiam em diversos ambientes sociais, mas de relatos que constituem os sujeitos e que podem causar movimentos subjetivos, em diversos momentos. Existe, então, uma trajetória social, em que muitos indivíduos partilham das mesmas características sociais, visto que fazem parte de um mesmo grupo, que em muito se assemelha.

Algumas estratégias são alinhadas, no momento anterior as entrevistas. É necessária, por exemplo, a escolha de um referencial teórico, para amparar esta proposta de trabalho. Para um lugar de cuidado com as singularidades, com as subjetividades e com as marcas históricas e culturais, nas quais acontece a

constituição subjetiva dos indivíduos, me apoio, especialmente, na Teoria da Subjetividade. Essa escolha teórica objetiva entender à possível influência das subjetividades no processo de aprendizagem dos estudantes, o que veremos no capítulo a seguir.

4 TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Pensando nos processos de aprendizagem e nas histórias de vida dos estudantes da EJA, utilizo como referência a Teoria da Subjetividade. Ela nos aproxima de elementos subjetivos, que podem interferir nos processos de aprendizagem dos sujeitos pesquisados. Com este estudo sobre o **desenvolvimento da subjetividade** e sobre a **produção de sentido subjetivo**, procuro aprofundar a análise qualitativa sobre as histórias de vida.

Tacca & Rey (2008, p. 146) declaram que: “a subjetividade é assumida como um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos”, fazendo referência às marcas individuais de cada sujeito, características que nos tornam diferentes e únicos, dentro de um mesmo grupo.

As características individuais perpassam o coletivo, passeando pelos ambientes simbólicos sociais, culturais e históricos que os constituem, inclinados a constantes mudanças e reorganizações. A partir desta definição, os autores apontam a explicação da subjetividade social e da subjetividade individual. Isto serve para proporcionar uma melhor aproximação à constituição subjetiva dos alunos, auxiliando a compreender singularidades pontuais, assim como as semelhanças deste grupo – estudantes adultos, que fazem parte de uma instituição pública de ensino.

Assim a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como um sujeito concreto, entre os outros.
(TACCA & REY, 2008, p. 146)

O grupo não somente participa da mesma oferta curricular e institucional, como, provavelmente, do mesmo recorte de classe social. Ali, naquele ambiente, haverá afinidades entre as diversas características dos sujeitos pesquisados, os quais, além de se constituírem a partir de suas próprias experiências, também se formam nos diferentes meios dos quais que fazem parte, como também definem Tacca & Rey (ibidem)

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência.

Enxergar o estudante de perto, como um sujeito dono de sua própria história, é um fato relevante para a realidade e para a cultura escolar, as quais vivenciamos, em nossa sociedade. A teoria da subjetividade me encantou, pois valoriza os sujeitos e as suas configurações, para além do currículo escolar, aproximando-nos das marcas individuais, que expressam como os estudantes se organizam, a partir de modos próprios, inclusive em seus processos de aprendizagem. Os valores que constituem os grupos também se concretizam, dentro de uma determinada classe social, definindo facilidades ou dificuldades, nos processos de vida dos indivíduos. A teoria da subjetividade foi a mais próxima do interesse de pesquisa, pois remete às lacunas e às carências vivenciadas por muitos estudantes da EJA, como carências econômicas, sociais, culturais etc.

Acompanhando os autores da Teoria da Subjetividade, considero que os indivíduos apresentam suas próprias organizações subjetivas, que se configuram e estão inclinadas à mudança, em todo o tempo, em contato social. Todos estamos em constantes aprimoramentos, para garantir a sobrevivência, em diversos espaços, em instituições e em grupos sociais, os quais exigem diferentes envolvimento. Instituímo-nos, pois, a partir de trocas de experiências com outros indivíduos; ninguém se constitui sozinho ou sem alguma interação com o meio. Tacca & Rey (ibidem) apontam que:

[...] podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula.

Sobre o espaço de valorização dos sentimentos e dos interesses dos sujeitos pesquisados, penso nos estudantes adultos, inseridos em diferentes faixas etárias, da fase jovem à velhice, e remeto-me às organizações familiar e escolar dos mesmos. Reflito sobre experiências passadas, durante o tempo de estagiária docente, com alunos da EJA, e sobre os relatos desses estudantes quanto à ausência de estímulo familiar à educação. Muitos eram surpreendidos negativamente por maridos/esposas, por filhos/filhas ou pelos pais, os quais demonstravam visível falta de interesse e legavam pouca importância relativamente à busca do sonho da escolarização, sendo os estudantes muito questionados por familiares, considerando as necessidades primordiais de sustentar a família, de cuidar da casa ou, simplesmente, de **parar de frescura e trabalhar, pois é o que**

importa. Ainda existe o currículo escolar engessado, que tem como objetivo encher os quadros de conteúdos e despejar informação, para que os discentes memorizem tudo, sem pestanejar. Acredito que, além de um currículo interessante, o apoio por parte da família também viria a influenciar, de forma negativa ou positiva, nas questões subjetivas, nos processos de aprendizagem.

Durante a leitura do texto de Tacca & Rey, observei aspectos em alunos das séries iniciais, que também apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar. Na pesquisa, a professora da turma foi quem mais se aproximou das histórias de vida dos alunos e, então, identificou como a subjetividade poderia interferir na aprendizagem escolar. Durante a investigação, deparou-se com os aspectos da produção de sentidos subjetivos, por parte da turma, relativamente às dificuldades do processo de aprendizagem.

Transparências de emoções, por parte de estudantes, em situações de sala de aula, nem sempre são vistas ou reconhecidas pelos professores. Os estudantes adultos são carregados de experiências de vida e essas são lembradas, em muitos momentos, entre uma atividade ou outra. Nesses momentos, os estudantes se desnudam das suas ansiedades e das suas dificuldades, frente ao desafio do aprender! Aparentemente, os alunos adultos não veem a escola como uma obrigatoriedade, mas, sim, como uma oportunidade, o que os difere de outros estudantes, em relação à educação. Ali, ao pegar no lápis para as primeiras tentativas de escrita ou, até mesmo, na novidade do primeiro contato com um mapa geográfico, estão imersos os mais possíveis e mais diversos sentimentos. As expressões que podem surgir, durante as atividades propostas em sala, são de desconforto, de timidez, de surpresa, de dor, de alegria, de ansiedade etc. Enquanto docente estagiária da EJA, pelo exercício de um olhar próximo aos estudantes, percebia as suas emoções e as suas dificuldades, diante das **novidades escolares**, e foi assim que se deu o meu interesse inicial pelos processos de aprendizagem dos estudantes adultos.

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura de seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico.

(TACCA & REY, 2008, p. 143)

Conforme Tacca & Rey (2008, p. 141), a escola foi criada como uma instituição “reprodutora de um conhecimento já produzido e distanciou-a da possibilidade de constituir-se em produtora de conhecimento”. De modo geral, a escola não permite ao docente uma maior proximidade com o estudante, o que possibilitaria um olhar cuidadoso para cada aluno. Os professores necessitariam de muitos elementos para avançar desta forma, como, por exemplo: espaço, valorização, autonomia, tempo e formação profissional. Ainda, a escola se mantém distante da realidade dos estudantes e da vida particular que lhes dá significado. De acordo com Tacca & Rey (2008, p. 145):

Assim, entender a aprendizagem escolar como marcada pela subjetividade e como produção de sentido do aluno não tem sido um aspecto muito presente no espaço de convivência de professores e alunos, e também não tem sido uma vertente muito explorada na pesquisa educacional.

A busca por resultados de excelência, através de testes que vêm provar a capacidade intelectual, é o objetivo e a recompensa do desempenho das instituições. Isto se dá a partir de decorebas e de resultados específicos, que não cumprem com o papel de responsabilidade para com uma educação que considera os sujeitos e as suas singularidades.

Logo, muitos professores e alunos estão sujeitos ao modelo de educação imposto pela instituição em que estão inseridos, na qual há pouco espaço para mudanças, por parte dos docentes, e inércia, quanto à forma de cuidado, para com os discentes. A desvalorização do magistério resulta numa acomodação, por parte dos professores, inviabilizando, progressivamente, um espaço zeloso para com os estudantes e as suas necessidades de aprendizagem.

No tocante às dificuldades de aprendizagem, estas ocorrem a partir da negação do sujeito do aprender, da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.

(TACCA & REY, 2008, p. 296)

O resultado desta falta de mobilidade é um movimento de exclusão dos alunos, os quais, normalmente, já enfrentam medos e anseios individuais, na sociedade, e que chegam a uma escola que não está preparada, na maioria dos casos, e nem preocupada, com as suas realidade. Assim, o que esperar, quanto às aprendizagens desses sujeitos trabalhadores? Estes elementos limitam

significativamente os processos de aprendizagem, atrapalhando a produção dos sentidos subjetivos, nos sujeitos.

Percorrendo a História, vemos a escola como uma instituição que possibilita o alcance ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, e, atrelado a ela, os objetivos da ascensão social e do acesso à privilégios, na sociedade; privilégios adquiridos apenas por pessoas de classes mais abastadas, em princípio. Sabemos que os indivíduos não têm as mesmas oportunidades e, mesmo quando as têm, não se comportam de igual maneira e, tampouco, alcançam os mesmos resultados

As pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender.
(TACCA & REY, 2008, p. 141)

Os indivíduos são repletos de singularidades, de diferentes personalidades e de ricas histórias, que produzem diferentes sentidos de vida. Essas marcas singulares são realçadas, em diversos momentos, inclusive quando os estudantes são chamados a algum desafio de aprendizagem. Cada um reage de uma forma diferente. Assim, durante o estágio como docente, reparava em como as reações se davam, de forma individual. Frente à aprendizagem e às novidades, em sala de aula, cada estudante desempenhava um esforço diferente, diante das dificuldades, pois são constituídos por histórias e por modos de ser singulares. Essas diferenças subjetivas não são ouvidas ou valorizadas, no espaço de ensino, mas são evidentes na construção dos processos de aprendizagem, vindo a facilitar ou a dificultar esses momentos. A decodificação de tais reações é o que se pretende desenvolver, nesta proposta de pesquisa, nos momentos que seguem.

5 MULHERES: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Gênero não pode ser considerado uma panaceia para satisfação de diferentes necessidades, é um instrumento que possibilita o entendimento mais abrangente e complexo de como a sociedade é estruturada. Classe, etnia também são outros instrumentos que não podem ser menosprezados. O ideal seria que estes três fossem levados em consideração.
(MACHADO, 1996, p. 28)

Historicamente, as mulheres vivem situações de opressão, marcadas por violência, por rejeição e por submissão. A sociedade realmente ainda define os

lugares ocupados por gênero e por raça, e há diferenças entre as oportunidades ofertadas para homens e para mulheres, negras(os) e brancas(os). Mesmo que essa **separação** não seja visível para alguns, na cultura brasileira, isso não explica a sua inexistência. Talvez possamos pensar que essa afirmação venha a ser algo exagerado ou retrógado, mas, se refletirmos sobre as questões: “em quais lugares encontramos a maior parte das mulheres? E onde encontramos a maior parte das mulheres negras?”, não precisaríamos ir a outro estado, a outro país ou atravessar a História, para encontrar a falta de equivalência de oportunidades sociais e a demarcação de um recorte de classe a muitos indivíduos.

Sobre a diversidade das mulheres, Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil apontam, na obra *Mulheres negras do Brasil*, que: "foram índias contra a violência dos colonizadores, negras contra a escravidão, brancas contra os valores patriarcais vigentes, todas lutando pela transformação das regras impostas ao feminino" (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 991).

Em casos que atravessam a História, a mulher é vista como um objeto servil e sem valor. Apesar do crescimento em participações políticas e na vigente luta por mínimos direitos e por respeito, nos últimos anos, as mulheres de diversas origens foram e continuam a ser desrespeitadas. Ainda hoje, durante os relatos de vida e em conversas com muitas mulheres, percebemos as marcas de uma sociedade que discrimina, que julga e que ainda não valoriza a mulher, chamando-a de incapaz para vários aspectos e atitudes e legando-lhe um lugar social subalternizado. Em muitas famílias, a mulher ainda é tratada, como afirma Machado (1996), como uma “panaceia para satisfação de diferentes necessidades”, isto é, a mulher serve para cumprir com as necessidades do trabalho doméstico e de cuidados com a casa e os filhos, sem poder declarar a própria opinião ou participar de qualquer decisão, no âmbito social ou familiar. Logo, não precisamos nos deslocar em muitos anos, na História, para observarmos a diferença de gênero, que ainda grita, na sociedade brasileira.

Podemos afirmar que grande parte da sociedade está habituada à maneira pela qual uma mulher é tratada e ao que se espera dela, mesmo que, em muitos casos, os discursos sejam diferentes. A violência contra a mulher pode estar na nossa família ou na casa do vizinho, ao lado. Em **conversas sem maldade**, por muitas vezes, nós mesmas não percebemos a violência e o desrespeito. Em muitos casos, essa é a cultura vivenciada por homens e por mulheres, desde épocas

passadas, no relacionamento com os avós e com os pais, na maneira pela qual a mãe criou os filhos, diferenciando a educação da menina da do menino, de acordo com própria criação, advinda de seus pais. E, desta forma, a maioria passará a seus relacionamentos o mesmo exemplo de criação: palavras ríspidas e a definição da mulher como lavadora de louça e do homem como o responsável pela provisão financeira da casa; da mulher que não tem voz, pois o **manda chuva** é o marido; e da permissão ao marido ficar até tarde no bar e da obrigação da mulher em cuidar dos afazeres domésticos. Em muitas realidades, ainda é assim que acontece, no dia a dia.

As mulheres são fortemente constituídas por marcas familiares, as quais, muitas vezes, ainda vivenciam diariamente, com duras realidades, em casa, e com pressão, no trabalho e na família. O fato de a mulher querer estudar não anula os cuidados que precisa ter com a casa ou com a **faxina para fora**, o que, por vezes, garante o alimento, quando, não, todo o sustento, da família. Com uma aproximação da EJA, percebi que há mulheres que decidem buscar o sonho da escolarização, já na fase adulta, mesmo que haja brigas diárias e contrariedade, por parte do marido ou dos filhos. Não podemos fechar os olhos para uma realidade histórica, de lugares predefinidos de pertencimento, das mulheres, ao cuidado com a casa e com a família, e a posições subalternas de trabalho. Há algumas décadas, era muito comum o trabalho em casas de família, às quais as meninas eram entregues, para poder, mesmo que distantes, auxiliarem economicamente os pais. Grande parte delas era entregue aos **cuidados** de outras famílias, também pelo fato de não mais representarem um custo, uma fonte de gastos, em casa, além de possibilitarem o envio de uma compensação, em dinheiro, para a família. Ainda, no interior do estado do Rio Grande do Sul, muitas mulheres foram entregues, para realizarem o trabalho doméstico, em outras casas, durante a infância, como disse uma das participantes do trabalho de conclusão de Ivanov (2015): “(...) a gente trabalhava feito condenadas. Eu tinha uns dez anos (...)”. Mesmo com histórias e com percursos de vidas muito semelhantes, entre duas estudantes que foram “dadas” para famílias, às quais serviram, durante a infância, houve diferenças entre a estudante branca e a estudante negra, resultando em escolhas e em oportunidades de vida diferentes. As escolhas que fazem e os lugares a que elas pertencem são gritantemente distantes, hoje em dia, alterando a posição subjetiva, frente a diversas situações de vida, inclusive nos processos de aprendizagem, o que também me remete aos lugares de

submissão das mulheres: primeiramente, existe a submissão à vontade dos pais, independente deles definirem um espaço de trabalho infantil ou um casamento para suas filhas; depois, vem a submissão aos patrões; e, por fim, a submissão ao marido. Casar-se era, muitas vezes, sinônimo de alegria e de realização, mas, em muitos casos, a mulher continuava sob a vontade de outro sujeito, a do marido, sem entender-se verdadeiramente como sujeito de sua própria história. Provavelmente, essa soma de fatores tem força para influenciar nas escolhas e nas relações feitas pelo indivíduo, bem como nos ambientes que o constituem.

Historicamente, as mulheres começaram a entender melhor como é formada a sociedade e que nela existem a hierarquia e as diferenças sociais. O fato é que essa organização social ainda permanece, na forma de uma sociedade excludente e machista. A vivência nos diferentes ambientes, tanto privados quanto públicos, é experimentada de uma forma desigual, por homens e por mulheres. Assim como, tratando-se de trabalho, de julgamento e de tratamento em geral, há disparidades entre os gêneros:

Enquanto as mulheres estão mais representadas no trabalho doméstico e na produção para próprio consumo e trabalho não remunerado, os homens ocupam mais postos com carteira de trabalho assinada e de empregador. [...] Destaca-se, ainda, a alta proporção de jovens negras, com idade entre 16 e 29 anos, que são empregadas domésticas – no caso destas faixas etárias, alcançam o dobro da proporção das jovens brancas. No que diz respeito ao número de trabalhadoras domésticas com carteira de trabalho assinada, percebe-se um relativo aumento na porcentagem ao longo da década: em 1996 verificava-se 18,7% para as negras e 23,6% para as brancas; já em 2006 os números passaram a 23,9% e 30,2%, respectivamente³.

Existe um lugar definido para muitas mulheres, assim como existem diferentes oportunidades entre elas, inclusive pela questão racial, como vimos acima. Pude me aproximar dessas diferenças mais de uma vez, enquanto estagiária docente, em uma turma de EJA, e enquanto pesquisadora. As mulheres apresentam condições mais precárias, historicamente constituídas, para alcançar diversas ofertas sociais e há, ainda, diferenças entre as oportunidades de vida para as mulheres brancas e para as mulheres negras.

É difícil descolar-se daquilo que já está intrínseco; não, apenas, individualmente, mas em termos de sociedade. Não é um assunto contemporâneo, falar sobre a violência contra a mulher, tratando-a como propriedade; ou sobre a

³ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA... (2007).

discriminação, desrespeitando-a e colocando-a como objeto. E ainda há homens que se utilizam do bordão “ela que pediu”, como desculpa para abusos sexuais ou para violências físicas, por usar uma roupa de seu gosto ou por emitir suas opiniões. Não seria aqui o lugar de aprofundamento destas questões, haja visto o mote deste trabalho, mas acreditamos que cabe afirmar que a sociedade está habituada a tratar as mulheres dessas maneiras, bem como é possível afirmar que há diferenças de oportunidades para homens e para mulheres e, também, para mulheres negras e para mulheres brancas, devido às marcas e aos estereótipos sociais pelos quais tais categorias são atravessadas, ao longo da História.

As imagens de gênero que se estabelecem a partir do trabalho enrudecido, da degradação da sexualidade e da marginalização social, irão reproduzir até os dias de hoje a desvalorização social, estética e cultural das mulheres negras e a supervalorização no imaginário social das mulheres brancas, bem como a desvalorização dos homens negros em relação aos homens brancos. (CARNEIRO, 2003)

A questão de raça é um tema emergente, atualmente, numa sociedade que discute a diversidade, o preconceito e os direitos às diferenças, em muitos âmbitos sociais e culturais.

6 SER NEGRA: UMA QUESTÃO DE RAÇA

Refletir sobre a raça negra, sobre a escravidão, não parece confortável, para muitas pessoas. É um assunto difícil e dolorido a ser visualizado ou revisitado; é um assunto que não se deseja que seja abordado. É incomodo mexer no que existe e no que faz diferença em tantas situações, que, nós, como educadores e como educandos, já vivenciamos, com mulheres negras. A partir desse ponto de vista, observa-se que há espaços aos quais estamos habituados(as) e outros, que nos parecem estranhos, os quais dizem que não são o nosso lugar ou nos quais nem sonhamos em adentrar.

Não podemos apagar ou evitar os sentimentos de dor e de exclusão vividos pela maioria destas mulheres. As chances, mesmo que existentes, não são alcançadas, em muitos casos, pois a maioria não tem elementos para chegar ao pódio ou para competir por ele. Como exemplos, temos a subocupação de vagas em universidades e em cargos de chefia em empresas, por parte dessas mulheres. Onde estão essas mulheres? Infelizmente, podemos observar a maior parte dessas

mulheres nas periferias, limitada, em certo sentido, pela História e pelas más oportunidades, isto é, nos lugares mais baixos da escala social, destinada às formas de organização social menos privilegiadas:

Entenderam que desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça,⁴ que, mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões. São combinações de discriminações que geram exclusões, tendo como explicação a perpetuação do racismo e do machismo.
(RIBEIRO, 1999, p. 988)

Ser mulher não é fácil. Em tantas estâncias, essa discussão é, para muitas pessoas, assunto atípico, que não deve ser discutido. Quando se trata da mulher negra, possivelmente, essas oportunidades tornam-se ainda mais reduzidas, ou seja, uma parte ainda menor de algo que já é pouco. Isso requer mais esforço? Sim, isso requer mais esforço, multiplicadas vezes, e coragem, para alcançar os capitais cultural, econômico e social, que atravessam os anos de nossa História.

Por muitas vezes, a sociedade não demonstra interesse pela mulher, por sua história e por sua motivação ou por sua ascensão social, ainda mais no que se refere à mulher negra. Atualmente, vivenciamos situações de desconforto, de desprivilegio, de discriminação e de diferenças, quando se trata de raça e de gênero.

[...] a mulher negra está presente em praticamente todos os tipos de trabalhos descritos pelos viajantes: na mineração, na agricultura, no trabalho doméstico, na manufatura e no comércio. Isso demonstra o seu grau de importância enquanto trabalhadora, desde o período colonial. Ela foi a primeira e, por muito tempo, a única trabalhadora.
(LEITE, 1984, p. 44)

No trabalho, os lugares para as mulheres são pré-definidos. Um exemplo são as lojas de shoppings, que exigem estereótipos baseados na forma física e na raça da pessoa. Não é de hoje que encontramos mais negras na área da limpeza, dos cuidados domésticos ou escondidas na cozinha.

Do mesmo modo, em nossa sociedade, grande parte da população negra ainda se encontra distante da vida escolar e, até mesmo, da alfabetização. Histórica e atualmente, indicamos que, realmente, as periferias são ocupadas, na grande maioria, por famílias negras, há muito tempo. Estas famílias não chegam ao acesso escolar básico de qualidade e, que dirá, a boas oportunidades de escolhas escolares ou a carreiras de trabalho dos sonhos. Quando um negro busca a melhora, este necessita lutar duas ou três vezes mais por um lugar de destaque, seja na academia, seja no trabalho.

Existe uma oferta escolar, posta a todos os que frequentam as instituições públicas de ensino. Tal oferta não garante igualdade de oportunidades aos estudantes, visto que cada um é constituído por experiências e por singularidades diferentes. Cada sujeito educando que recepciona aquilo que a escola oferece carrega marcas subjetivas individuais e coletivas, que vêm colaborar, de forma positiva ou negativa, para o momento das possíveis aprendizagens.

Falando do lugar de uma mulher negra e que teve acesso ao nível superior de ensino, tive a oportunidade de conhecer poucas negras, na universidade pública de que fiz parte. Talvez, o número de colegas e de professoras negras que passaram pela minha vida de academia tenha sido menor do que o número de mulheres que fazia parte da equipe de limpeza do prédio que acessávamos. Mas existe uma explicação histórica para o distanciamento de mulheres e de negros do acesso à promoção da educação e de boas oportunidades de trabalho. Quanto à ocupação de vagas em serviços de limpeza, por parte de mulheres negras, o teórico Joaze Bernardino é claro: “O mundo das empregadas domésticas revela-se binário na oposição entre elas – predominantemente mulheres negras – e suas patroas – em sua maior parte, mulheres brancas” (BERNARDINO, 2003).

No campo universitário, este tema tem alterado as formas organizacionais de algumas das universidades que aderiram às cotas raciais. Isto não tem satisfeito à totalidade do público universitário, gerando revolta e contrariedade social. Apesar da existência de um percentual destinado às vagas para estudantes negros, ou declarados afros descendentes, isto não tem garantido o acesso deste grupo ao nível acadêmico superior. Essa política pública não visualizou o caminho histórico que compõe estes indivíduos e a distância de certos capitais culturais que separa este grupo da escolarização, enquanto sujeitos portadores de diferentes vivências e de uma história específica. O acesso ao capital escolar, intelectual, não é definido pela **oportunidade ocasional**, no momento da inserção no nível superior de ensino, mas atravessa a constituição de uma história de vida, em suas particularidades.

Os ex-escravos bem sucedidos é que aos poucos iam melhorando de vida. As negras e mulatas, amigadas com portugueses ou italianos, repita-se que chegaram às vezes até aos sobrados; algumas tornaram-se senhoras de escravos. E os negros e mulatos marceneiros, ferreiros, funileiros, chegaram às vezes à pequena burguesia. A moradores de casa térrea de porta e janela.
(FREYRE, 1998, p. 179)

Muito é cobrado de um grupo que, por muito tempo, não teve qualquer tipo de

direito e de espaço social. Isso ainda não deixou de existir; não, ao menos, na maioria dos pensamentos, os quais deixam escapar algum tipo de atitude preconceituosa ou, diria, alguma **reprodução de ritmo colonial continuada**, como na época escravocrata de segregação social. Um exemplo disso é o sentimento gerado no momento em que se depara com um negro, quando alguma pessoa atravessa uma rua, em uma cidade mais perigosa. Imagino que, se se tratasse de um homem branco, na mesma calçada, ainda haveria a possibilidade dessa pessoa permanecer na mesma direção. No caso do homem negro, a possibilidade é quase nula. Mas a desconfiança, essa, sim, permanece.

A característica geral da sociedade de classes, a esse respeito, é uma tendência geral a naturalizar a desigualdade social (STOLCKE, 1991, p. 110). Foram e são diversos os cursos de tentativas de crescimento e de busca pelo espaço de garantia de melhores condições, mas, como os lugares ainda são postos e definidos, na sociedade, tanto para raça quanto para gênero, o acesso e o pertencimento à melhores espaços tornam-se mais difíceis. Os sujeitos acabam assumindo um lugar de não sujeitos, para serem mais bem aceitos, socialmente. Mais, ainda, passam a ocupar, até mesmo, lugares preconceituosos, em relação à mesma raça/etnia ou ao gênero, buscando lugares de pertencimento, em que se sentem mais valorizados, ou submetem-se a escolhas desumanas, já que este é o lugar que lhe é imposto: um lugar desumano.

Guimarães (1999, p. 9), define a raça como: “um conceito que denota, tão-somente, uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa, frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado”.

Em suma, o presente trabalho trata de relações sociais, as quais se configuram diariamente e que permanecem latentes, atravessando o tempo histórico. Mesmo que não sejam aparentes ou, ainda, classificados como matérias penais, o preconceito e a distinção social existem. Tais diferenças de classe, de gênero e de raça excluem certos grupos sociais e predefinem os lugares ocupados por estes na sociedade. Em outro momento, foi possível observar diferentes oportunidades de aprendizagem para mulheres negras, pertencentes a um grupo heterogêneo, uma turma de EJA, o que despertou questionamentos e o interesse pela temática da pesquisa.

Neste trabalho, proponho me aproximar das singularidades intrínsecas nos

processos de aprendizagem, possibilitando ou não movimentos subjetivos, em direção aos sujeitos, considerando o fato de serem mulheres negras, duplamente oprimidas, socialmente.

7 METODOLOGIA

O interesse de pesquisa se deu a partir do resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, intitulado *Trajetórias, vivências e processos: a influência da história de vida dos alunos da EJA na aprendizagem*. Daquele texto, surgiram novas indagações, em relação às questões raciais e de gênero como possíveis fatores determinantes de oportunidades para os alunos da EJA, produzindo ou não novos caminhos, voltados para a educação e para a aprendizagem. Foram três os sujeitos participantes do TCC, em três estudos de caso, e que faziam parte dos grupos sociais menos privilegiados da sociedade. Em um dos casos, para ilustrar, uma mulher negra foi categorizada como dupla ou triplamente oprimida pelas questões de gênero e de raça/etnia, produzindo em mim o interesse em compreender de que formas esses atravessamentos se constituem como subjetividades sociais e individuais.

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa, com análise das histórias de vida de estudantes da EJA, e tem por objetivo identificar as marcas subjetivas que se dão pela classe social, pela raça/etnia e pelo gênero, em suas inter-relações com a aprendizagem escolar.

A pesquisa pretende compreender os processos de aprendizagem de estudantes adultos, mulheres negras, especialmente quanto às possibilidades de deslocamento para um lugar de sujeitos protagonistas de sua própria história, dentro da escolarização.

As informações partem da narrativa de história de vida de cada sujeito selecionado, utilizando como ferramenta a metodologia construtivo-interpretativa, da Epistemologia Qualitativa, que tem como base a Teoria da Subjetividade, possibilitando a construção sobre os problemas do sujeito pesquisado.

O trabalho busca a aproximação e o apontamento das singularidades intrínsecas nos processos de aprendizagem, promovendo movimentos subjetivos de deslocamento na direção dos sujeitos. Os sujeitos escolhidos para compor a pesquisa foram três mulheres negras, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da rede pública de ensino.

7.1 DESENVOLVER DA PESQUISA

Para mapear as dificuldades de aprendizagem das estudantes foi necessário um momento de aproximação anterior ao início das entrevistas. Essa situação aconteceu a partir da familiarização e de conversas com os professores responsáveis, em horários marcados, e, também, alguns momentos de acompanhamento da turma e de participação nas atividades, visando a alcançar um maior conhecimento a respeito dos estudantes e de seus processos de aprendizagem.

A seleção das participantes do trabalho foi feita após o diálogo com esses professores, que chamaria de “conversa intencional”, na qual há uma intenção de pesquisa, para conhecimento do campo de interesse, sem perguntas prontas, a serem respondidas. A escolha das mulheres deu-se junto aos professores, depois do conhecimento de algumas informações a respeito do grupo de estudantes. O grupo em questão é da totalidade inicial de ensino da EJA, momento de alfabetização, que, pelo fato de ser um momento inicial de enfrentamento de dificuldades, objetivos que compõem as histórias de vida, torna-se o momento que mais mexe com os sentidos subjetivos dos sujeitos e com suas particularidades.

A ética dedicada à pesquisa esteve presente, no respeito e no zelo pela dignidade dos participantes das pesquisas científicas, conforme resoluções CNS nº 466/12 e CNS nº 510/16. Observando este cuidado à dignidade humana, o trabalho se valeu do consentimento livre e esclarecido dos sujeitos pesquisados, buscando as concordâncias a respeito do envolvimento e da publicação dos dados do trabalho. Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, utilizado neste trabalho, encontra-se no Anexo 1 e esclareceu os participantes relativamente à organização, ao método e à ciência sobre a pesquisa desenvolvida, bem como quanto à publicação de suas participações. A pesquisa apresentou pouco risco às participantes e foi realizada com muito cuidado, observando cada percepção de atitudes e de sentimentos, durante as entrevistas. As narrativas de histórias de vida foram gravadas, conforme comodidade e concordância de cada mulher, para, posteriormente, serem transcritas e analisadas⁴. As situações de entrevista foram

⁴ Seguindo os quesitos do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UFRGS) os nomes dos participantes foram preservados. Logo, utilizo letras iniciais para me referir às participantes da pesquisa. Encontram-se, em anexo, o termo de consentimento de pesquisa, entregue às entrevistadas, assim como a lista das perguntas elaboradas, as quais nortearem a intenção da entrevista.

cercadas de muitos cuidados, ao longo de todo o trabalho, sendo apoiadas no referencial teórico, já apresentado, com atenção às expressões e às características dos sujeitos pesquisados, como se poderá notar, nas próximas seções.

Após a escolha das estudantes, houve uma conversa individual sobre as entrevistas. Todas reagiram de uma forma bastante positiva, acredito que devido ao fato de já terem contato com a pesquisadora e por conhecerem a professora que permitiu o trabalho, o que instiga confiança. No mesmo dia de conversas entre pesquisadora, professora e estudantes escolhidas para a pesquisa, definimos o melhor local e o horário das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de todas e respeitando a opinião e os sentidos subjetivos vivenciados por cada participante.

Num segundo momento, iniciamos o diálogo e os relatos das histórias de vida, feitas de acordo com horários disponíveis, previamente agendados, com cada mulher, visto que já havia certa aproximação e empatia entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora.

7.2 LOCAL DOS ENCONTROS

O local de encontro definido foi a biblioteca da escola. Julgado como o melhor lugar para as entrevistas, de acordo com aspectos identificados pelas estudantes, que fazem parte do turno da noite. O local e o horário, noturno – também definido pelas participantes da pesquisa e pela pesquisadora, dentro do horário das aulas, normalmente nos momentos de intervalo, não atrapalhavam as atividades escolares ou cotidianas das pessoas envolvidas. Também é importante ressaltar o conforto de ficar dentro da escola, um lugar seguro e conhecido por todos os participantes do trabalho. A biblioteca é um local arejado e silencioso e, quando acessado por outras pessoas, é respeitado, nesta escola. Durante a etapa da audição das narrativas de vida, houve tranquilidade, neste espaço.

No próximo capítulo, seguem a organização e a descrição dos encontros com cada uma das estudantes, para o início das entrevistas. Foi previsto que cada entrevista poderia ocorrer em mais de um encontro, se necessário, e que o indivíduo ficaria livre para falar sobre sua história de vida, sem estar preso a perguntas específicas, apesar de existirem questões intencionais, constantes do Anexo 2 deste trabalho. Estas, caso aparecessem, seriam identificadas pela pesquisadora, durante a narrativa do pesquisado.

8 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram três mulheres negras, estudantes da totalidade inicial da Educação de Jovens e Adultos. As três mulheres apresentadas compreendem entre 50 e 75 anos de idade; são mães de mais de um filho e foram “chefes de família” – cuidaram dos filhos e da casa sozinhas, durante certo período da vida; e, após os filhos adquirirem a idade adulta, decidiram retomar a vida escolar. As três mulheres pertencem ao mesmo recorte de classe social, o menos privilegiado. Cada mulher salientou uma sede impressionante: a vontade de aprender.

Acompanhei algumas aulas e oficinas, assim como lanches e atividades da escola. Foi importante, essa aproximação da turma, para o sucesso das entrevistas, visto que as estudantes pesquisadas se familiarizaram com a pesquisadora e puderam sentir-se mais à vontade, nas sessões de entrevistas. Com isso, cada estudante aceitou e sentiu-se bem em participar do trabalho. Também foram notórias a satisfação e a valorização sentidas por essas mulheres, em contribuir com seus relatos de histórias de vida para este trabalho, por fazer parte do mesmo.

Rossato & Martinez (2013) expõem que, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, as informações são carregadas de experiências humanas e são sentidas, quando narradas. Revisitamos muitas situações já vivenciadas, que constituem as identidades e definem muitas decisões, no curso da vida, lembrando que, para diversas situações, um dos fatores determinantes é a classe social de que se faz parte, assim como o são o gênero e a raça.

As estudantes trouxeram alguns elementos semelhantes, nos momentos das entrevistas, e o mais relevante: a vontade de retomar os estudos. Este desejo por voltar a estudar está carregado de impressionantes histórias de vidas, marcadas pelas dificuldades que afastaram essas mulheres negras da escola e das possibilidades de alguns processos de aprendizagens, durante a infância e a juventude. Nos casos das dificuldades de aprendizagem, também aponto uma das três mulheres, que relata não apresentar muita dificuldade de aprendizagem, neste momento escolar inicial.

Como foco na história de mulheres negras, e atravessando estudos de sociólogos, psicólogos e historiadores, reflito sobre a narrativa de vida de estudantes negras e sobre seus espaços, sua constituição familiar e individual e suas

oportunidades sociais. As seções seguintes serão nomeadas com os títulos que elas mesmas deram às próprias vidas.

Considero as mulheres a seguir como as estudantes *Rosa*, *Margarida* e *Bromélia*, de forma a preservar suas identidades. São nomes de flores que conheço e pelas quais tenho apreço. Apesar de ter pesquisado nomes de flores fortes e resistentes, decidi colocar nomes que me parecem familiares.

8.1 ROSA: “UMA VIDA COMPLICADA”

Rosa é uma mulher de 53 anos de idade, originária da cidade de Porto Alegre, que tem sete irmãos, mas que foi criada somente com dois deles, pois, dos demais, a sua mãe precisou se **desfazer**. Atualmente, tem quatro filhos: três meninos e uma menina.

Rosa também se sentiu excluída pela mãe, quando engravidou, aos 15 anos de idade, e a mãe pediu que ela fosse embora de casa, pois não aceitou a gravidez. O irmão de *Rosa* interveio em favor dela, justificando com as obrigatoriedades que a menina tinha para com a casa e com os sobrinhos, que são filhos dele. Ela relata que a mãe tratava os dois irmãos de forma muito diferente dela, sendo ela a filha mais cobrada, a respeito dos afazeres de casa e dos cuidados com as crianças. Quando *Rosa* completou sete meses de gestação, o pai da criança apareceu e começou a morar na casa de sua família

“A mãe pediu que o pai assumisse, com 7 meses já de gestação ele foi conversar e nunca mais foi embora”

Em seguida, quando *Rosa* e seu companheiro começaram a vida juntos, na casa de sua mãe, eles fizeram uma casa própria, próximo ao local em que sua mãe residia. Em poucos anos, tiveram mais um filho, mas *Rosa* fala que não mudou muito a vivência, em ambas as casas, que a vida seguia muito similar

“[...] ele não me levava a lugar nenhum, eu saí de uma cadeia e entrei na outra. Nunca me faltou nada, mas chegava sexta-feira eu já não tinha marido, ele sumia [...]”

Rosa gostava muito de seu companheiro, mas tinha esperança de uma vida diferente: de uma “[...] vida de conto de fadas [...]”. Normalmente, o marido demonstrava ciúmes e mantinha *Rosa* dentro de casa. Ela sofreu muito com essa situação e não tinha uma explicação para isso. Passados alguns anos, ela, mais

velha e experiente, percebeu que ele agia assim para ficar mais livre e que realmente tinha aquele sentimento de posse, o qual muitos homens apresentam. A situação deste sentimento de prisão, de não poder sair de casa, como é o caso de muitas mulheres, não é um fato isolado e atual:

A casa, o tipo de habitação, sabe-se que é uma das influências sociais que atuam mais poderosamente sobre o homem. Sobre o homem em geral; mas, em particular, sobre a mulher, quase sempre mais sedentária ou caseira. Especificamente dentro do sistema patriarcal, inimigo da rua e até da estrada, sempre que se trate de contato da mulher com o estranho (FREYRE, 1998, p. 152).

Gilberto Freyre compara a influência diversificada da casa sobre os gêneros, recaindo sobre a mulher a demarcação de ficar mais em casa, por ser mais sedentária do que o homem. *Rosa* relata muitas situações de vergonha e de discriminação de homens em relação a ela e a mulheres que conhece, desacreditada de uma relação de respeito entre homem e mulher. A estudante *Rosa* também expressa a sua opinião sobre a relação entre os gêneros e discrimina as marcas sociais que os acompanham. Este é o pensamento que ela tem, em relação a essa desigualdade:

“[...] nunca vai existir igualdade, a gente se ilude com uma coisa que não é realidade, os homens sempre vão ter o poder em todos os aspectos [...]”

Desde muito cedo, tomou conta dos afazeres de casa e dos sobrinhos, que ajudou a cuidar, desde pequenos. Sente-se menosprezada pela vida infantil que sua mãe proporcionou e cita o desleixe e o desrespeito para com ela

“[...] a minha mãe nunca me tratou com afeto. A empregada da casa era eu, eu tinha que limpar, cozinhar, eu tive que criar os meus sobrinhos doentes entendeu? [...]”

Os sobrinhos de *Rosa* tinham alguns problemas de saúde, quando ainda bem pequenos. Somente o pai das crianças, a avó e a tia, cuidavam deles. Ela não detalhou muito a respeito da mãe das crianças, mas deu a entender que ela os abandonou e não quis trazer dados mais minuciosos a respeito deste assunto.

Sobre a vida escolar, *Rosa* diz nunca ter alcançado a oportunidade de estudar. Relata que as muitas coisas que sabe, aprendeu em casa e que só havia cursado a primeira série do ensino fundamental, quando pequena. O interesse e a força para retornar aos estudos surgiram de um curso de cabelereiros, que haveria na escola em que *Rosa* estuda, atualmente. O sobrinho dela comentou sobre o curso e *Rosa* se interessou, mas, para fazer a inscrição no mesmo, deveria estar

matriculada na escola, o que foi feito. Ela e o sobrinho passaram por situações isoladas de vergonha, por não terem experimentado a alfabetização plena. O sobrinho de *Rosa* procurou a escola, quando não conseguiu responder a uma mensagem da namorada e *Rosa* sentia-se envergonhada por não conseguir auxiliar o neto, ainda na fase inicial de aprendizagens escolares, nos deveres da escola. *Rosa* refere a dor de não conseguir estudar mais cedo, quando decidiu retomar os estudos, também por causa dos filhos, que lhe causaram muitos problemas, entre eles, envolvimento com drogas, com crimes etc.

“[...] na verdade eu já queria estudar, mas é tanta coisa na cabeça, tanta incomodação [...]”

O problema com os filhos foi um dos empecilhos para essa mulher continuar os estudos, em tentativas anteriores. Outro dos fatores determinantes foi a classe social de que faz parte, a qual também pertence mais uma flor deste jardim: a colega de aula *Margarida*.

8.2 MARGARIDA: “UM DIA, TUDO PASSA”

Essa linda flor é uma mulher negra, idosa, de 74 anos de idade, e cheia de disposição, ainda mais quando se trata de estudar. Aliás, algo pontual, mas que chamou muito a atenção, foi a incerteza de *Margarida* em relação a sua idade.

Margarida cita o fato de ter sido registrada de forma incorreta, pois todos os dez irmãos foram registrados no mesmo dia:

“[...] [o pai] registrou todo mundo junto de novo, tudo num dia só [...] ele se perdeu, colocou o mais velho com o mais novo, o mais novo como mais velho [...]”
(inserção nossa)

Logo, ela comenta poder realmente ter mais idade do que aquela que consta em seu documento, de 74 anos. Narrou que o escrivão passava pela cidade, de tempos em tempos, ou que os pais viajavam para registrar todos os filhos, de uma vez só. O gasto para fazer isto era menor, e, por isso, acontecia muita confusão:

“[...] imagina, registrar dez crianças ao mesmo tempo! [...]”

Ela também achou relevante trazer a informação de que seu pai bebia junto com o escrivão, o que dificultou os registros.

Na cidade em que *Margarida* morava, a escola era muito distante de sua casa. Para chegar até a escola, era muito tempo de condução e à cavalo, e que precisava sair muito cedo, ainda na escuridão. Como a realidade de muitas crianças, criadas em cidades mais afastadas, grande parte das crianças negras tem a escola afastada e desvalorizada, em suas vivências, o que resulta em carências de acesso aos capitais culturais e escolares necessários para a formação dos sujeitos na sociedade.

Constatamos que a ausência de registros sobre a participação das afro-descendentes na formação e no desenvolvimento do Brasil é gritante. Com exceção dos escritos sobre o sistema escravocrata e, por vezes, uma ou outra alusão ao mito Chica da Silva, não se encontraram muitas outras referências e informações sobre as mulheres negras em nossos museus, currículos escolares, livros didáticos e/ou narrativas oficiais. (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p. 9)

Como percebemos, a exclusão escolar e o distanciamento das mulheres negras do conhecimento formal remetem não somente a uma história de isolamento, de inacessibilidade, a um direito fundamental, como na vida de *Margarida* e de seus irmãos, mas, igualmente, a uma história que se repete, nas vidas das comunidades negras, há milhares de anos.

Entre o sonho de estudar e a realidade existia uma lacuna muito grande, além do trabalho infantil, que também caracterizava essa família. *Margarida* e os nove irmãos ajudavam na plantação dos pais e dos avós, desde os irmãos menores até o mais velho auxiliavam na roça:

“[...] nós trabalhava na plantação, plantava trigo, milho [...]”

Margarida tinha apenas dez anos de idade, quando veio para Porto Alegre, acreditando em promessas de melhores oportunidades de estudo. Uma família, que normalmente visitava a cidade onde *Margarida* morava, aos finais de semana, precisava de alguém para auxiliar nos cuidados da casa e de duas filhas pequenas. *Margarida* diz não saber explicar quem mentiu a respeito da promessa – se os próprios pais ou o casal que a levou – e, mesmo assim, na época, aceitou ir embora, acreditando na oportunidade de acessar a escola.

“[...] diz a patroa que só tinha vaga para a noite, para estudar, e eu era menor. Daí eu não continuei estudando. Daí não deu certo pra mim. Os patrão não tinham tempo de levar e trazer. Mas pra trabalhar eu não era menor [...]”

Chegando à cidade grande, aquele juramento não foi cumprido, como tanto desejava. *Margarida* narra que sempre havia empecilhos para executar tal promessa de estudar; sempre dava algo errado. A nova família que ela ganhou não conseguiu

administrar os momentos para *Margarida* frequentar a escola, alegando que seria tarde demais para uma menina menor de idade ficar na rua, pois era perigoso. Ela salienta que este “cuidado” não existia, quando se tratava do trabalho doméstico arriscado, quando era necessário mexer em alguns produtos químicos de limpeza ou lidar com forno e com fogão. Apesar de não conseguir estudar, *Margarida* teve acesso a alguns elementos escolares e culturais, através das meninas que cuidava. Os processos de aprendizagem vão além da escolarização e o estágio em que *Margarida* se encontrava não mais deveria ser compreendido como de assimilação de conteúdo, mas como processo contínuo, marcado pela diversidade de experiências (DOLL, 2008)

“[...] as gurias que eu cuidava me ensinava alguma coisa. Eu limpava e cozinhava, e eu aprendi bastante [...]”

Ela refere que as meninas estudavam na cozinha e, desse modo, acabava participando das atividades escolares, quando as auxiliava. Com isso, *Margarida* aprendia alguns conceitos do universo escolar. Ela também participava de alguns eventos culturais junto às meninas. Entre os eventos culturais estava o de ir ao cinema, o qual frequentava, religiosamente, aos domingos. Inclusive, foi numa dessas sessões de cinema que, mais tarde, *Margarida* conheceu o seu marido.

Margarida casou-se e, em seguida, engravidou. Ela relatou com muito carinho a história com seu marido. Disse que ele bebia, apesar de nunca ter incomodado. Ele teria muito amor pelos filhos, mas, infelizmente, faleceu e a deixou com nove filhos; cinco deles, ainda pequenos. Cita a vontade de gritar, quando aconteceu o acidente de trânsito que levou seu companheiro de vida. Das três mulheres entrevistadas, *Margarida* foi a estudante que mais expressou amor, ao narrar a própria história de amor, pois, mesmo tendo sido finalizada por uma tragédia, foi regada à parceria, com muitos passeios e respeito. Os olhos dessa mulher sorriem, até mesmo quando ela se indigna, ao falar do desejo de seu marido por ter um time de futebol de filhos.

“[...] tive 9 filhos. Ele jogava no Passo Fundo e queria um time de futebol [...]”

Após a morte do marido, *Margarida* viu-se obrigada a sustentar a casa, tendo nove filhos, que necessitavam de cuidados que ultrapassavam apenas os domésticos. Ela passou a ser, além de dona de casa e mãe, uma mulher

trabalhadora, com mais de um serviço para garantir o sustento de casa. Entre um emprego e outro, existia um cantinho para a alfabetização – num tribunal, onde trabalhava por uma cooperativa, na da qual alguns professores alfabetizavam os trabalhadores. *Margarida* se esforçava para tomar parte, nestes momentos, desprezando, até, se alimentar, para poder estudar, nem que fosse por meia hora. Esta seria mais uma situação de contato escolar, durante a vida dela.

Com o passar dos anos, ela não desistiu de retomar os estudos. Depois que os filhos cresceram, essa forte mulher decidiu retornar à escola. Ao voltar a estudar, a estudante percebe que esqueceu muitas das coisas que, um dia, havia aprendido:

“[...] a iniciativa pra voltar a estudar foi a pouco “eu sempre queria, né, mas nunca dava [...] eu sabia, mas eu acho que esqueci muito. Me fugiu tudo da minha cabeça. Eu não sei [...]”

Apesar do contato com alguns ambientes voltados para a escolarização, *Margarida* sentia muitas dificuldades, em relação aos processos de aprendizagem. Até hoje, não compreende algumas tarefas, junto à professora, em sala de aula. Isso reflete o histórico de inconformidades, vivenciado durante longo processo de frustrações escolares, no curso de vida de *Margarida*. Assim, concordo com Tacca e Rey, ao citarem os sentidos subjetivos que podem ser desfavoráveis ao aprender escolar, quando

[...] da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.
(TACCA & REY, 2008, p. 296)

Não reflito apenas sobre as condições que colaboram para a educação, mas quanto a todo o conjunto de situações vivenciadas, que marcam a formação individual e social do sujeito, trazendo aspectos que auxiliam ou não nos processos de aprendizagem, como veremos, também, na narrativa da estudante *Bromélia*.

8.3 BROMÉLIA: “TEM QUE TER CONFIANÇA DE QUE VAI DAR CERTO”

Bromélia tem 51 anos de idade, é solteira e mãe três filhas adultas, que não moram mais com ela, sendo já independentes. Decidiu estudar agora por insistência das filhas e do neto e, também, pensando na aposentadoria. Anseia pela formação superior e por melhores oportunidades de trabalho, através do retorno à escola e de

seu grande esforço para alcançar estes objetivos.

Na infância, a estudante teve poucas vivências escolares, por ter obrigações domésticas e pelo cuidado com os irmãos. *Bromélia* era a irmã mais velha de treze irmãos. Três deles morreram e restou para ela a responsabilidade quanto aos cuidados com os irmãos menores, sendo ela mulher e a irmã com mais idade. Assim era o funcionamento de diversas famílias, sendo necessário que um dos irmãos cuidasse dos restantes, para que os pais pudessem trabalhar fora e garantir o sustento de todos. No caso das estudantes deste trabalho de pesquisa, apenas esta mulher, mãe, trabalhadora e dona do lar, manteve sua casa e garantiu seu sustento sozinha. Depois de ajudar a criar os irmãos, já era tarde demais para *Bromélia* continuar os estudos. Apesar de jovem, já tinha outras responsabilidades e já estava destinada a trabalhar, para poder sustentar a sua própria casa.

“[...] estudar na infância tinha um problema muito grande de deixar os meus irmãos, eu cuidava deles [...]”

Bromélia nunca deixou de pensar em continuar os estudos, mas a vida exigiu outras demandas, como sustentar uma casa. Primeiramente, para auxiliar os pais e, depois, sozinha, para prover o sustento das filhas. Conforme o seu relato, estudar é uma verdadeira ambição para esta mulher, e um significativo estímulo de vida. Assim que as crianças cresceram e tornaram-se independentes, *Bromélia* retomou sua vida e seu sonho de buscar a formação escolar.

Algo que movimentou *Bromélia* para voltar aos estudos foi uma situação em que se sentiu envergonhada, durante participação em uma das atividades escolares do neto. Ela expõe que pode ajudá-lo muito pouco, devido à falta de conhecimentos. A estudante decidiu começar a estudar, a partir da necessidade de auxiliar o neto nos deveres de casa e fala que, hoje em dia, quem lhe ampara nas atividades escolares é ele:

“[...] quem me ajudou na matemática foi o meu neto [...]”

O fato de sentir-se incapaz de ajudar o neto fez com que ela procurasse uma escola e a motivou, em relação a outras oportunidades que o acesso à educação poderia trazer para a sua vida, levando-a a pensar, inclusive, em como se daria a sua aposentadoria, no futuro. Ela cita que a filha mais velha é formada em geografia e que uma das outras filhas seria “bem-sucedida” por trabalhar em uma gráfica, mas essa não tem curso superior. Demonstra o desejo de que todas as filhas tivessem

nível superior de ensino, assim como tem o sonho pessoal de fazer faculdade:

“[...] pretendo fazer faculdade. Assistente social. Estou sempre envolvida com as pessoas. Eu gosto de ajudar, ta no meio do povo [...]”

Bromélia preocupa-se com o seu futuro e diz sentir necessidade de zelar por ele e que este zelo se dará através de uma boa formação e, conseqüentemente, de um melhor emprego. Também cita que devemos estudar aquilo que nos significa, como ser humano, e relata ter muito amor pelas pessoas. Busca sempre ajudar a todas, quando possível; isso explica a vontade de cursar, futuramente, o curso de Assistente Social. Em muitas situações e em muitas marcas sociais, as histórias das três mulheres negras que fazem parte deste trabalho se assemelham, como veremos no próximo capítulo.

9 TRAJETÓRIAS DE VIDA

As narrativas de vida das três estudantes da EJA são carregadas de marcas subjetivas individuais e sociais, que se constituíram e se constituem nas vivências de cada uma, ao longo da vida. Apesar da constituição individual, encontramos alguns aspectos em comum, entre essas mulheres, como o reconhecimento de pertencimento a uma classe social desprivilegiada, a identificação de raça/etnia e de gênero historicamente marcados pela opressão. Esses fatores também podem ter trazido implicações ao processo de aprendizagem dessas estudantes, no passado, bem como podem continuar atuando, no presente:

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência. (TACCA & REY, 2008, p. 146)

Cruzando os dados construídos a partir das narrativas de vida das três mulheres desta pesquisa, que vão além dos aspectos singulares das subjetividades individuais e dos aspectos sociais, observa-se que existem muitas características comuns a todas elas: são mulheres negras, de baixa renda, pertencentes ao mesmo nível de classe social e habitam em lugares de ordem social menos privilegiados. As estudantes são mulheres que precisaram trabalhar muito; que precisaram assumir e administrar casa e filhos sozinhas, durante muitos anos; são mulheres determinadas; são chefes de família; e são intensamente esforçadas. Tal esforço impediu que elas desistissem do sonho de estudar, mesmo com tantos obstáculos a encarar. Essas mulheres têm o mesmo sonho de dar continuidade aos estudos, oportunidade que lhes foi negada na infância e durante as experiências na juventude.

Estas são algumas das **situações**, pré-definidas, que marcaram as vidas e que distinguiram algumas das oportunidades vivenciadas pelas estudantes participantes da pesquisa. Aponto outras características em comum, como os recortes de: classe social, raça/etnia e gênero, trabalho e vontade de estudar.

9.1 MESMO RECORTE DE CLASSE, DE GÊNERO E DE RAÇA

Ratts e Souza sustentam, em relação aos temas de raça e de gênero, no âmbito da organização das sociedades: “Consideramos a relação existente entre o

gênero e a raça a partir de uma leitura sócio espacial sustentada por algumas categorias de análise geográficas, como o espaço e a trajetória sócio espacial, considerando os grupos socialmente segregados [...]” (RATTS; SOUZA, 2009, p. 147)

Quando falamos de certo recorte de classe, nos deparamos com um ponto importante: a segregação social. E, quando esta encontra as marcas de gênero e de raça, tal diferenciação pode ser ainda maior, resultando, assim, nas marcas individuais e sociais que, muitas vezes, determinam as oportunidades, durante a vida.

Fazer parte de um recorte de classe social menos privilegiado, já diz o nome, pode resultar em menos privilégios (mesmo no que diz respeito aos direitos mais básicos, que se tornam um privilégio, no momento que não são estendidos a toda a sociedade) em diversas áreas da vida, como no caso de capitais culturais, de educação, de saúde etc. Partilhar de certa classe social nem sempre é uma opção. Na maioria dos casos, o indivíduo está destinado a viver dentro do que lhe foi **ofertado**, desde o seu nascimento. Em algumas histórias, esse **destino** é definido desde os antepassados, o que acaba por caracterizar o contexto histórico de formação social da pessoa com mais ou menos possibilidades, como ocorre com a vida de muitos negros. Ainda é válido, hoje, o que Freyre descreve, no século XIX, como a definição do lugar dos negros, nas periferias: “Engrossavam, espalhando-se pelas zonas mais desprezadas das cidades” (FREYRE, 1998, p. 152).

Há consequências em fazer parte de uma classe social mais pobre. Por exemplo: o alcance de algumas oportunidades/direitos, como o acesso à educação, que está cada vez mais distante da realidade dessas pessoas, requer mais esforço. Atualmente, nos deparamos com escolas públicas fechadas ou de péssima qualidade, em contextos sociais menos privilegiados. Tal desvalorização demonstra a falta de interesse em manter ou em garantir a educação a todos, o que seria um direito elementar, conforme descrito em nossa constituição. Não somente garantir o acesso ao ambiente escolar, esclareça-se, mas, também, buscar a permanência destes nos espaços escolares de direito.

Logo, se considerarmos que, há alguns anos, as mulheres sequer tinham o direito de expressão, e as mulheres negras, menos ainda, como pensar que seria tão diferente, com o passar de algumas décadas? A palavra do negro pobre não tem valor, em diversas situações, até os dias atuais, assim como a palavra da mulher.

Isso resulta na concepção de mulheres e homens negros enquanto gêneros subalternizados, onde nem a marca biológica feminina é capaz de promover a mulher negra à condição plena de mulher e tampouco a condição biológica masculina se mostra suficiente para alçar os homens negros à plena condição masculina, tal como instituída pela cultura hegemônica. (CARNEIRO, 2003)

As mulheres participantes da pesquisa partilham de muitas características, resultantes de experiências de vida que as aproximam, em razão das condições determinantes de existência, como os simples fatos de serem mulheres, de serem negras e de viverem na periferia. Todas elas citaram o fato de sofrer discriminação em ambientes, como o trabalho, a escola dos filhos, e etc.

Assim, quero propor que, ao menos na sociedade de classes, essa homologia de fato se sustenta. De forma correlata, que procurarei explicar, as diferenças de sexo, não menos que as de raça, foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos na sociedade de classes e são construídas e legitimadas por se basearem nos supostos fatos biológicos das diferenças de raça e de sexo. A característica decisiva da sociedade de classes a esse respeito é uma tendência geral a naturalizar a desigualdade social. (STOLCKE, 1991, p. 110)

Realmente, podemos considerar que, na sociedade de classes, o gênero e a raça são fatos biológicos socialmente significantes, algo que se estabelece como justificativa para uma situação de subordinação social, econômica, política e, com essa determinação, na sociedade, vêm o costume e os vícios de comportamento, em relação a tais marcas, nas diversas situações. Isso justifica alguns casos de discriminação, de olhares diferenciados e de comportamentos estranhos, em relação às mulheres e aos negros. É difícil se descolar da maneira comportamental da sociedade em geral, dentro na qual crescemos entre discursos e atitudes que se repetem há milhares de anos, ou seja, por maior que seja o esforço para empreender mudanças de conduta, as marcas ainda persistem, atualmente.

Rosa relata que raça ou etnia também produzem situações de inclusão ou de exclusão, nos difíceis momentos de entrevistas para emprego, pois necessitou cuidar e sustentar os filhos sozinha:

“[...] muitos preconceitos por ser mulher e negra, tive que me tornar uma pessoa que nunca pensei em ser pra poder me defender muitas vezes [...]”

Apesar de não detalhar atos de discriminação por ser mulher ou por ser negra, durante sua vida, *Bromélia* relata uma situação de racismo que aconteceu com sua filha. Enquanto trabalhava, numa loja de *shopping*, o gerente da loja

desconfiou da sua filha; de que ela pudesse roubar algo. *Bromélia* disse que a única explicação seria devido ao fato de ela ser negra, pois havia uma menina branca, ocupando o mesmo cargo, que sequer foi chamada para conversar. Neste momento, ela fala que se sentiu muito mal, violada pelo constrangimento que a filha passou. Não imaginava que suas filhas poderiam passar por aquilo; nunca cogitou essa possibilidade, pelo fato de as filhas serem um pouco mais claras, no tom da pele, do que ela.

“[...] o patrão dela só desconfiou por que ela era negra, não tem outra explicação [...]”

As mulheres representadas neste trabalho responderam com muita naturalidade à questão de já terem sofrido alguma discriminação por serem mulheres e negras. Manifestaram serem comuns, tais comportamentos sociais, o que nos indica uma **acomodação social**, ou uma subordinação passiva, que é a concordância de quem sofre com quem tem/produz este tipo de comportamento. Ambas as partes estão **habitadas** a sofrer ou a cometer tais distinções, o que gera vergonha, afastamento e segregação; uma verdadeira violência concreta e subjetiva, ao mesmo tempo. Ressalto que as mulheres negras, em muitos casos, são perseguidas, dentro de uma loja, ou apontadas como possíveis culpadas por algo que tenha sumido ou que tenha dado errado, no próprio ambiente de trabalho, ou, ainda, são vistas como não capazes de executar alguma atividade, comparadas às mulheres brancas.

Isso é reflexo de uma sociedade que avança em garantia de direitos, mas que se mantém descompensada pela continuidade de regimes excludentes, como o racismo e o machismo. Obtivemos avanços na agenda política? Sim, muitos!! Porém, não o suficiente para destruir as mazelas deixadas pela escravidão e pela abolição inacabada.
(RIBEIRO, 2008, p. 988)

As mulheres negras têm conquistado espaços nas discussões políticas, nos últimos anos, ou seja, em um lugar em que se enxergavam poucas delas. Contudo, mesmo com esforço e com dedicação, nas políticas, não obtivemos a garantia do término da segregação pela raça ou pela etnia. O gênero feminino também ainda sofre com muita discriminação social, em diversos ambientes. As narrativas das mulheres negras desta pesquisa destacam o trabalho e as marcas sociais em que se assemelham e suas características, como marca fundamental, relacionada às oportunidades escolares.

9.2 AS MULHERES E O TRABALHO

O trabalho acompanha as estudantes *Rosa*, *Bromélia* e *Margarida* desde a infância, tendo determinado mudanças significantes nas vidas das três mulheres. A necessidade do trabalho afastou a possibilidade do acesso escolar das três, em diferentes momentos da vida. Hoje em dia, apenas uma delas é aposentada; as outras duas continuam trabalhando, no turno inverso da escola.

Durante a infância, o trabalho como babá de crianças afastou *Margarida* da família e, conseqüentemente, da escola. Ela foi sujeita a uma promessa, jamais cumprida, de mudar de cidade e de poder estudar, aos dez anos de idade. *Margarida* nunca conseguiu estudar, até ficar idosa. Saindo da casa dos patrões, na qual ajudou a cuidar da casa e das filhas, ela foi direto para um casamento e, dentro dessa nova realidade, renovou as expectativas quanto a uma nova vida e quanto à oportunidade de acessar a escola, mas, novamente, não foi possível alcançar este desejo. Em seguida, seu marido morreu e ela precisou trabalhar para sustentar a todos. Os tipos de trabalho definidos para as estudantes negras apresentadas nesta pesquisa são trabalhos domésticos:

“[...] limpar, cozinhar, lavar, cuidar das crianças, dos animais domésticos e das plantas, costurar, bordar, fazer rendas e artefatos domésticos, servir de dama de companhia. Como trabalho extradoméstico, destacavam-se as vendedoras”.

(LEITE, 1996, p. 132)

Em mais uma característica, as três estudantes se assemelham: na necessidade de cuidar sozinhas da casa e dos filhos. De acordo com os relatos de histórias de vida, *Rosa*, *Bromélia* e *Margarida* sentiram-se, de certa forma, forçadas a criar subsídios para sustentar os filhos. *Rosa* e *Bromélia* foram deixadas pelos companheiros de uma forma surpreendente e os mesmos não assumiram nenhuma responsabilidade para com os filhos ou para com a casa, depois de deixá-las sozinhas. No caso de *Margarida*, ela relatou que achava que poderia ser diferente, em sua história, pois o seu companheiro era muito trabalhador e parceiro, dizendo que gostava muito dela, mas, infelizmente, faleceu cedo demais e a deixou com nove filhos. Para administrar a casa, foi necessário muito esforço, por parte de cada mulher, submetendo-se a trabalhos ofertados, conforme as suas características individuais e as suas formações, ou seja, elas definiam como sorte, quando conseguiam um serviço de limpeza ou de tomar conta de crianças, bem como

quando eram bem tratadas, pelas pessoas que as contratavam, mas o fato é que não tinham muitas escolhas e que o dinheiro era necessário.

“[...] trabalhei cooperativa, doméstica serviços gerais, zeladora, chapista de tudo um pouco [...]”

(*Rosa*)

“[...] eu trabalhei em casa de família. Até que me tratavam bem [...]”

(*Margarida*)

“[...] trabalho doméstico, em shoppings na área de limpeza [...]”

(*Bromélia*)

As ofertas de trabalho para as mulheres foram semelhantes, como, por exemplo, na área da limpeza, na cozinha ou no cuidado a crianças, mas, ainda, a maioria das oportunidades foi na limpeza. Elas também relatam sobre a diferença existente nas oportunidades para mulheres brancas e para mulheres negras, mesmo sendo pertencentes à mesma classe social. Durante as entrevistas, as estudantes apontaram os lugares de mulheres negras como sendo nas cozinhas e nos serviços domésticos, em casas de família.

A esse respeito, pronuncia-se a pesquisadora Lélia Gonzales (1984):

Deslocando-se entre espaços privados e públicos sua figura se confunde com a imagem da mulata, da empregada doméstica e das babás, recriações diferenciadas das escravas, das mucamas, das criadas, das amas-de-leite e das mães pretas.

(GONZALES, 1984)

Assim, retomo a reflexão sobre os espaços predefinidos aos negros e sobre os vícios de uma sociedade habituada à discriminação e ao preconceito, na maioria dos casos, em relação a gênero e à raça. O trabalho também foi espaço para denunciar tal discriminação, conforme a narrativa das histórias de vida de *Rosa*:

“[...] eu já tive serviço casa de família que escutei o homem falando que não ia levar a nega macaca para a praia [...]”

Sobre mulheres em geral, ressalto a ocupação no trabalho, através da visão de Matilde Ribeiro (1999), com os dados do estudo *Retrato das desigualdades - gênero e raça*:

Enquanto as mulheres estão mais representadas no trabalho doméstico e na produção para próprio consumo e trabalho não remunerado, os homens ocupam mais postos com carteira de trabalho assinada e de empregador. [...] Destaca-se, ainda, a alta proporção de jovens negras, com idade entre 16 e 29 anos, que são empregadas domésticas - no caso destas faixas etárias, alcançam o dobro da proporção das jovens brancas. No que diz respeito ao número de trabalhadoras domésticas com carteira de trabalho assinada, percebe-se um relativo aumento na porcentagem ao longo da década: em 1996 verificava-se 18,7% para as negras e 23,6% para as brancas; já em 2006 os números passaram a 23,9% e 30,2%, respectivamente. (RIBEIRO, 1999, p. 989)

Enfim, as três mulheres ficaram sujeitas a trabalhos domésticos irregulares, pois tinham a necessidade de prover alimentos e moradia aos filhos, e, sem ter muitas escolhas, estando também distantes da oportunidade de estudar, aceitaram trabalhos deste tipo. Diante de obrigаторiedades enfrentadas na vida, elas não deixaram o sonho de retomar os estudos de lado e ainda apresentam forças para atingir tal objetivo.

9.3 APRENDER AGORA PARA QUÊ?

A escola representa muito na vida das participantes deste trabalho de pesquisa. Tal significância passa a ter importância na vida dos filhos, também, haja visto o quanto as mulheres se esforçaram para garantir a escolarização na vida dos filhos, diferente do que aconteceu a elas. Contudo, essas mulheres não desistiram de frequentar a escola, mesmo diante dos obstáculos da vida. Realizadas por alcançar este objetivo, hoje em dia, enfrentam, agora, os contratempos dos processos de aprendizagem.

Acredito que as dificuldades vivenciadas pelas estudantes aqui representadas impactam nos processos de aprendizagem de cada uma delas. A ausência de caminhos que as levassem para a escola e os entraves, como a discriminação, sendo elas mulheres e negras, mães solteiras, e as ações dos maridos possivelmente tenham influenciado nos processos de aprendizagem vivenciados por elas, atualmente.

Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores. (TACCA & REY, 2008, p. 160).

O universo escolar vai além de preenchimento das classes por alunos, independentemente de suas idades. Os professores, e, atualmente, também as escolas, não estão preparados, em muitos casos, para valorizar as histórias de vida dos estudantes e, assim, de alguma forma, colaborar com os processos de aprendizagem de cada um.

As estudantes sempre se preocuparam com a vida escolar dos filhos. Duas delas tiveram sucesso neste investimento, mas, infelizmente, *Rosa* não alcançou o desejo de ver os filhos frequentarem a escola até o final, de formá-los. Ela narra que, devido ao fato de ser mãe solteira, não conseguiu acompanhar de perto os filhos e eles fizeram as piores escolhas, todos os quatro, e relata, também, que a comunidade de que fazem parte não ajuda, no quesito das boas escolhas:

“[...] todos os filhos adultos e me incomodam [...]”

Os filhos impulsionaram as três mulheres para que se dispusessem a trabalhar e a sustentar a casa. Primeiramente, essa foi uma obrigação colocada pelos maridos e pelos companheiros das mesmas, muito machistas e violentos. Muitas vezes, *Rosa* quis sair da casa da mãe, pelo fato de se sentir muito presa, e, com a possibilidade de casar-se, após saber da sua gravidez, aos 15 anos de idade, pensou ter resolvido essa situação. Contudo, o companheiro de *Rosa* era muito possessivo e não a deixava sair de casa, e ela nunca questionou tal atitude do pai de seus filhos. Ele, por sua vez, desaparecia, nos finais de semana, e bebia muito, conforme os relatos de *Rosa*, tendo sido esta a causa da separação.

“[...] é como eu disse, ele queria se meu dono e não deixava eu sair [...]”

Se olharmos por um ângulo coletivo, social, e, não, apenas individual, vemos que a história se repete, em muitas famílias. Também nos remete, mais uma vez, à questão histórica, se analisarmos o que está além da situação narrada pela estudante *Rosa*, que seria o fato de ela ser uma mulher negra. Assim, Wissenbach (1998, p. 146) indaga: “[...] como exigir dessas mulheres o confinamento no interior do lar quando a mobilidade e o servir nas ruas eram autorizados na ocasião da tutela absoluta e os movimentos autônomos conquistados em detrimento da escravização?”

Discorreremos sobre os trajetos dessas mulheres livres, mas que vivem como se ainda fossem sujeitas a decisões e a ordens de outros, como ocorria na época da escravidão. Para se desprender das amarras dos homens, que lhes atrapalhavam,

as mulheres precisaram sustentar a casa e adiar alguns planos, como o de estudar, para quando os filhos crescessem. *Margarida* teve a iniciativa de retomar sua vida há pouco tempo e o principal ponto era voltar a estudar, assim como *Rosa*, que diz “[...] largar os filhos de mão [...]”, por não quererem saber mais de escola. Logo, ela precisava pensar mais nela.

Bromélia cita que não teve tempo para estudar, pois cuidava dos irmãos mais novos, e que, agora, espera concluir os estudos, para melhorar as condições de trabalho e de aposentadoria.

“[...] eu vou tentar até o fim, não tenho o que fazer o que eu vou fazer dentro de casa? [...] Foi a pouco eu sempre queria ne mas nunca dava [...]”
(*Margarida*)

“[...] Nunca tive a oportunidade de estudar [...]”
(*Rosa*)

“[...] Pra melhorar um pouco mais ne [...]”
(*Bromélia*)

O desejo de retornar aos estudos vai além das expectativas de vida, como o trabalho e as demais conquistas, vinculadas à educação. É um importante significado para a vida, sentido e observado não somente nas narrativas das estudantes que fizeram parte desta pesquisa, mas, também, nas atividades realizadas em sala de aula. Um misto dos sentimentos e das emoções que constituem essas mulheres colabora para o esforço de continuar a frequentar a escola, para esforçar-se tanto, nos momentos das atividades, ainda mais quando falamos das duas estudantes, integrantes deste estudo, que frequentam as aulas no turno inverso ao turno de trabalho. Há, também, o grande esforço promovido por *Margarida*, que, mesmo aposentada, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, consequência das poucas oportunidades de acesso ao capital escolar e das diversas situações difíceis vivenciadas, assim como Tacca & Rey (2008, p. 146) declaram: “a subjetividade é assumida como um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos”. De todo modo, mesmo fazendo parte de um único grupo, em classe, em gênero e em raça, e compartilhando de algumas oportunidades semelhantes, as estudantes são portadoras de marcas individuais que as diferenciam, dentro de um mesmo coletivo social.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi realizada com o objetivo de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e a constituição subjetiva de alguns sujeitos, que se dá, em parte, pela classe social, pela raça/etnia e pelo gênero. Não somente pelas marcas singulares, como, também, pelas características em comum de um grupo em que muito se assemelha. A pesquisadora esteve em constante construção do material, a todo tempo das entrevistas, observando as emoções e os sentimentos, expressões geradas pelas participantes da pesquisa, enquanto contavam suas histórias de vida.

A pesquisa envolveu os testemunhos de três estudantes negras da EJA, que apresentam marcas individuais e características semelhantes, que se aproximam por fazerem parte de mesmos grupos sociais: pertencem às classes populares, são mulheres e são negras. O recorte de classe de que partilham é o menos privilegiado, responsável por elementos que compõem a desigualdade e a segregação social, ampliados pelas desigualdades que advêm do gênero e da raça/etnia das estudantes. Lembrando que as características individuais perpassam o coletivo, atravessando ambientes social, cultural e histórico, e que podem sofrer modificações, a todo o tempo. Isto é, não se nasce mulher e, tampouco, se nasce negro; toma-se esse lugar/identidade, de acordo com as representações sociais dadas pela sociedade, sendo estas modificáveis histórica e culturalmente.

Nos dias atuais, a rede de apoio escolar, escola e professores, não está preparada para compreender as identidades individuais, que atravessam uma herança histórica, e as subjetividades que compõe os sujeitos. Tal questão se reflete no ingresso, na permanência e no sucesso escolar, por parte das pessoas menos privilegiadas. No presente trabalho de pesquisa, pode-se perceber o distanciamento das estudantes da escola e, conseqüentemente, de capitais culturais e escolares, que poderiam auxiliar na formação crítica e na produção de aprendizagens significativas. Este afastamento se deu pelo histórico de falta de oportunidade de acesso à escola, pela habitação em zonas mais afastadas – e, depois, na periferia da cidade, pelo ingresso precoce no mundo do trabalho, impedindo a frequência à escola, pelos filhos com problemas, pela necessidade de cuidar do sustento da casa e da família, entre outros obstáculos.

Para as mulheres da pesquisa, a escola é um lugar muito importante e de

realização de um grande sonho, de objetivos de vida de grande significância.

A subjetividade individual, assim como a social, que ultrapassa os muros da escola e a percepção dos docentes, traz implicações aos processos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, cada mulher carrega uma bagagem de emoções positivas e negativas da sua existência, vivenciadas em situações de exclusão social, de violência e de opressão, inclusive dentro de seus próprios lares, que vem a colaborar, nos momentos de aprendizagem, gerando sentimentos de incerteza e de insegurança, o que resulta em dificuldades para aprender.

Durante os relatos, viu-se, também, situações de inclusão ou de exclusão, na vida das estudantes. As narrativas trouxeram muitas situações de preconceito e de segregação social, que referem à questão da pobreza, às questões de gênero e de raça ou de etnia. Entre outros fatos relatados, algumas experiências de trabalho e, também, o tratamento recebido pelos homens, em casa, os quais submeteram estas mulheres a situações de opressão, chegando, até mesmo, ao confinamento residencial, como se estivessem na época da escravidão. Também ficou em evidência a característica dos trabalhos ofertados, semelhantes para essas mulheres negras, em lugares de cozinha ou de limpeza, apenas, até os dias atuais de suas vidas, enquanto mulheres brancas, de semelhantes nível social e conhecimento, tinham oportunidades melhores de serviço, atestando as marcas das segregações sociais.

O fato dessas mulheres não terem desistido do sonho da escolarização e a forma como investiram na educação dos filhos demonstram o desejo de aprender existente em cada uma, assim como o valor que dão à escolarização, mesmo com os tantos entraves que retardaram a realização deste sonho, ao longo da vida. Conseqüentemente, são notórias as forças, maiores do que o cansaço do dia de trabalho, no turno inverso da escola, e do que as limitações de aprendizagem que apresentam, que estas mulheres demonstram nas suas vontades de ingressar, de permanecer e de concluir os estudos. A força de vontade foi o que mobilizou estas mulheres no sentido de retornar para a escola, auxiliadas pelas boas influências de filhos e de netos.

Elementos subjetivos alteraram decisões na vida das participantes da pesquisa, como, por exemplo, vislumbrar o estudo completo para as suas crianças, a necessidade de auxiliar os netos nos deveres de casa, o sonho de alfabetizarem-se, de serem protagonistas das suas aprendizagens e do seu dia a dia (como resolver

simples situações de cálculos ou ajudar uma criança a escrever um texto). Todas essas situações contribuíram para que elas se motivassem a voltar para a escola e para atingir aquilo que tanto almejavam: aprender. Nestas situações, a emocionalidade atuou de forma positiva, nos momentos de aprendizagem dessas mulheres, gerando oportunidades de acesso à escola, o que elas não imaginavam poder alcançar, anteriormente.

Por este estudo, constatamos que, na sociedade de classes, da forma como esta está configurada, em nossos dias, o gênero e a raça, fatos biológicos, são tomados como características socialmente significantes, dentro de processos de constituição de culturas de opressão e de preconceito, servindo para estabelecer situações de subordinação social e econômica. As experiências de vida permeadas por frequentes situações de discriminação e de opressão se inter-relacionam com os processos de aprendizagem e com as suas dificuldades próprias, pois o aprender exige a superação ou a saída deste lugar de subordinação, tendo em vista de que é preciso se tornar sujeito/protagonista de sua aprendizagem. A emocionalidade, compreendida como geradora de mudanças influencia na organização do indivíduo, sendo essa uma forma de interromper processos que poderiam comprometer a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Joaze. Hierarquia e cor entre empregadas domésticas em Goiânia. In: BARBOSA, Lucia Maria de A., GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Ed. UFSCar, p. 227-242, 2003

BRASIL – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

IBGE Educa Jovens- **Conheça o Brasil** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317> Acesso em: 27 set. 2020.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização da velhice. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2004.

FANON, F. **The Wretched of the Earth**. Harmondsworth: Penguin, 1969.

DOLL, Johannes. Educação e Envelhecimento: fundamentos e perspectivas. In: **A terceira idade**: estudos sobre o envelhecimento, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 7-26, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREYRE, Gilberto. **Sobrado e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLBERT, C. & MOOJEN, S.M. Dificuldades na Aprendizagem Escolar. In: SUKIENNIK, Paulo B. (org.). **O aluno problema**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1996.

GONZALES, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília: ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. In: _____ . **Transgressão e mudanças**: os projetos de trabalho, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 9-14.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Retrato das desigualdades – gênero e raça**. 2007.

IVANOV, Bárbara Gonçalves. **Das trajetórias, vivências e processos**: a influência da história de vida na aprendizagem dos alunos da EJA. Orientadora: Profa. Dra. Denise Comerlato. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MACHADO, Leda M. V. **Deve gênero ser incluído nas políticas públicas nas áreas urbanas?** (Série Relatórios de Pesquisa). São Paulo: FGV, 1996.

MARRE, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. In: **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991, p. 89-141. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza, Martins. **Por que Planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

RATTS, A. J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. **XXVII Encontro Anual da ANPOCS**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

REY, Fernando L. G. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **Gênero e raça no Orçamento Participativo em Santo André 1997-1998**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROSSATO, Maristela; MARTINEZ, Albertina M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. In: **Revista Psicologia escolar e educacional**, Maringá: ABRAPEE, v. 17, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572013000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 14 abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como Texto da Experiência. Da qualidade

de Ensino à Aprendizagem. In: **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 117-131.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SOUZA, L.; RATTIS, A. J. P. Espaço, cultura e poder: gênero e raça em análise na geografia. **Ateliê Geográfico**, v. 3, n. 1, p. 107-120.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero, assim como raça está para etnicidade? **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 20, p. 101-119, 1991.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**: escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: HUCITEC.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável a aluna da pós- graduação Bárbara Gonçalves Ivanov, sob orientação do Prof. Dr. Johannes Doll, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS), que pode ser contatada pelo e-mail bicaivanov05@gmail.com e pelos telefones (51) 3308.41.44 ou com o Comitê de Ética (51) 3308.37.38. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar momentos de diálogo com alunos e professores, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de pesquisa que traz um risco mínimo de desconforto, e ao participar da pesquisa estarei contribuindo na direção de novas perspectivas para a educação, nos quais se possam apontar as singularidades intrínsecas nos processos de aprendizagem. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada, com minha permissão, e transcrita, sem tempo fixo de duração. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões para a entrevista:

Você sabe como foi seu nascimento?

Quem são as pessoas mais importantes para a sua vida? E na infância?

Qual a pessoa mais próxima de você?(família/outras relações).

O que se recorda do primeiro contato com a escola(memórias)?

Como era a sua relação com os colegas?

Com quem você mora? Qual o seu estado civil?

Conte um pouco sobre suas experiências profissionais. Hoje qual a sua atividade/emprego?

Quais os campos de conhecimento você tem mais facilidade, ou dificuldades e quais deles você utiliza no cotidiano (banco, tecnologias, compras, diversas situações)e para que?

Por que você resolveu estudar?

O que você espera da escola?

Você já sentiu alguma diferença na escola ou nas suas relações? Como foi este momento?

Quando você tem alguma dificuldade (situações do cotidiano/escola) quem o auxilia, caso você necessite?

Qual título você daria para a sua história de vida?

O que você entende sobre a expressão “discriminação”? Você já sofreu ou causou tal ato?

Uma professora que marcou...

Meu sonho é.....

Eu tinha um(a) colega...

Boas lembranças da infância...

O que eu mais gosto em mim...

Uma qualidade minha...

Um defeito meu...

Não suporto erros como...

Uma facilidade minha...

Uma dificuldade...

O que eu gosto em mim é...