



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA CARVALHO

**AS JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A
CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA**

Belo Horizonte

2021

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA CARVALHO

**AS JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A
CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

Belo Horizonte

2021

C331j
T

Carvalho, Maria de Fátima Pereira, 1975-
As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a
constituição de seus projetos de vida [manuscrito] / Maria de Fátima
Pereira Carvalho. - Belo Horizonte, 2021.
199 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Bibliografia: f. 165-184.

Apêndices: f. 185-194.

Anexos: f. 195-199.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Educação de adultos -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Educação de
adultos -- Relações de gênero -- Teses. 5. Educação feminina -- Teses.
6. Juventude -- Educação -- Teses. 7. Bahia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA CARVALHO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer - Orientador
UFMG

Prof(a). Tatyane Gomes Marques
Uneb

Prof(a). Paula Cristina Silva
UFVJM

Prof(a). Maria Cristina da Silva
UEMG

Prof(a). Juliana Batista dos Reis
UFMG

Prof(a). Anna Paula Vencato
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 9 de março de 2021.

Dedico esta tese inteiramente às jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia, Brasil. Vocês me fizeram (re)pensar meu jeito de ser mulher, filha, mãe e professora.

Ainda Assim Eu Me Levanto – (“Still I Rise”)

Você pode me inscrever na História
Com as mentiras amargas que contar,
Você pode me arrastar no pó
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.
Minha elegância o perturba?
Por que você afunda no pesar?
Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo
Jorrando em minha sala de estar.
Assim como a lua e o sol,
Com a certeza das ondas do mar
Como se ergue a esperança
Ainda assim, vou me levantar
Você queria me ver abatida?
Cabeça baixa, olhar caído?
Ombros curvados com lágrimas
Com a alma a gritar enfraquecida?
Minha altivez o ofende?
Não leve isso tão a mal,
Porque eu rio como se eu tivesse
Minas de ouro no meu quintal.
Você pode me fuzilar com suas palavras,
E me cortar com o seu olhar
Você pode me matar com o seu ódio,
Mas assim, como o ar, eu vou me levantar
A minha sensualidade o aborrece?
E você, surpreso, se admira,
Ao me ver dançar como se tivesse,
Diamantes na altura da virilha?
Das chochas dessa História escandalosa
Eu me levanto
Acima de um passado que está enraizado na dor
Eu me levanto
Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,
Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.
Deixando para trás noites de terror e medo
Eu me levanto
Em uma madrugada que é maravilhosamente clara
Eu me levanto
Trazendo os dons que meus ancestrais deram,
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos.
Eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto!

(ANGELOU, 2014)

AGRADECIMENTOS

Esta tese carrega em si lembranças, sentimentos, acontecimentos, pessoas, encontros... Foram muitas conversas, achados, risos, choros, discussões, momentos partilhados, situações vividas, torcidas e partidas. Assim, este trabalho é resultado de um esforço individual e de uma experiência coletiva. A todas e todos que, de alguma maneira, fizeram parte dela, minha gratidão.

À primeira mulher que me possibilitou a vida, que quis me ver formada, que me tornou professora mesmo sendo analfabeta, a senhora *Elita Pereira dos Santos*, minha mãe. Esta tese começou quando eu tinha 7 anos e a senhora me colocou numa escola multisseriada, localizada no campo, onde aprendi a ler com uma professora leiga. A senhora nunca desistiu quando os desafios apareciam, persistiu sempre. E assim é sua vida, até os dias de hoje, persistir em cuidar de seus filhos, filhas e netos/as, no intenso e nunca valorizado trabalho doméstico e na maternidade, além de trabalhar na agricultura familiar para o sustento da casa.

Às jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos do Alto Sertão da Bahia participantes desta pesquisa. Com vocês, aprendi demais. Suas experiências me fizeram repensar o sentido da partilha, da escuta e do lugar de fala.

À Professora Carmem Lúcia Eiterer, minha orientadora, que acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa, demonstrando confiança em minha capacidade de enfrentar e concluir os desafios do Doutorado. Sou-lhe grata pelas interlocuções, pelas orientações, pela compreensão e pelo cuidado durante estes quatro anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação *Conhecimento e Inclusão Social*. Em particular, às professoras e aos professores: Ana Galvão, Ana Paula, Ana Gomes, Carmem Eiterer, Geraldo Leão, Inês, Luiz Alberto, Rodrigo e Shirlei Miranda. Agradeço pela sensibilidade social, pela generosidade e pela acuidade teórica. A forma como conduziam as aulas possibilitou a fluidez de discussões que iluminaram a construção deste trabalho.

Às meninas e aos meninos da secretaria da Pós, muito obrigada.

Às professoras Tatyanne (Uneb) e Ana Paula (UFMG) pelas dicas e pelas ricas contribuições, pela disponibilidade e pelo atencioso diálogo durante o exame de qualificação. Agradeço-lhes ainda por terem aceitado o convite para participarem da banca de defesa do Doutorado.

Às professoras e ao professor que aceitaram compor a banca examinadora desta tese, gratidão. Houve motivos para cada uma e cada um ser convidada/o.

A meu filho, Raymond, que preenche minha vida de sentido, por todo carinho e

(im)paciência pelos momentos roubados do convívio familiar durante a pesquisa.

À Day e à Marli pelo cuidado que tiveram com Raymond durante os períodos em que estive em Belo Horizonte para cursar as disciplinas da Pós-Graduação.

Às companheiras, amigas e colegas do Lambrusca, do Tulipa e do Divã, mulheres de fibra. Obrigada por fazerem parte, de alguma maneira, de minha trajetória profissional e pessoal. Agradeço ainda pela escuta atenta e pelo cuidado durante o período de pandemia.

À Universidade do Estado da Bahia (Uneb), especialmente aos colegas do Departamento de Educação, do *Campus XII*, Guanambi, por me liberarem para a realização do curso de Doutorado em Educação. Agradeço principalmente pela oportunidade de cursar o Doutorado por meio do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre a Uneb e a UFMG.

À Secretaria Municipal de Educação de Guanambi por minha liberação para cursar o Doutorado. Agradeço, ainda, ao Centro de Treinamento Pedagógico (Cetep) pela disponibilidade do espaço para leituras e escrita da tese e às escolas municipais que atendem a EJA (II Segmento) pela acolhida e pela colaboração com minha pesquisa. Gratidão a todas e todos das escolas *Enedina Costa de Macedo*, *Josefina Teixeira de Azevedo*, *José Neves Teixeira*, *Maria Regina Freitas* e *Pedro Prates Barros*.

Ao Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da Uneb (PAC-DT) e à Capes pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

A meu companheiro, Júlio, que, embora distante por alguns momentos, esteve presente nesta caminhada, foi testemunha de ânimos e desânimos, foi fonte de incentivo, de amor e de carinho. Foi a compreensão que eu necessitava.

A meu pai, Benvindo Fialho de Carvalho (*in memoriam*), analfabeto na leitura e na escrita convencional, mas doutor na maneira carinhosa de educar os filhos, as filhas e as/os netas/os. Saudades eternas de meu pai!

A minhas irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinho, Luciene, Rita, Fábio, Fagner, Luíza, Flávia, Fábica e Aluísio por me provocarem a pensar sobre as relações de gênero na família. Agradeço ainda pela compreensão, pelo carinho e pela torcida. Obrigada por serem minhas irmãs, meus irmãos, minhas sobrinhas e meu sobrinho!

À professora, colega, amiga-irmã Sônia pelo exemplo de mulher, educadora, pesquisadora. Você é um ser mais que humano. Agradeço-lhe imensamente pelo apoio, pelo incentivo e pelo cuidado para comigo e com os demais colegas da turma do Dinter entre a Uneb e a UFMG.

À amiga Eugênia pelo apoio e colaboração durante o processo de defesa. Gratidão!

Aos colegas do Dinter, amigos e amigas queridas que o Doutorado me proporcionou.

Obrigada pela escuta, pela partilha, pela torcida e pelo apoio.

Por fim, a Deus, minha luz!

RESUMO

Esta tese investiga projetos de vida de jovens mulheres inseridas no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino da cidade de Guanambi, Alto Sertão da Bahia, Brasil. Do ponto de vista técnico-metodológico, ao longo de 2017 e 2019, foram realizados Grupos de Discussão com um conjunto mais amplo de colaboradoras jovens e entrevistas semiestruturadas personalizadas com cinco dessas participantes. O objetivo central desta pesquisa é conhecer os projetos de vida dessas jovens mulheres, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para tanto, identifica-se o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA da rede pública de ensino do município de Guanambi, descreve-se parte dos projetos de vida delas, destacando os modos e o lugar que ocupam em suas vidas, e analisa-se de que maneira a escolarização se insere em seus planos para o futuro. A compreensão dos dados está fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa. Teoricamente, a pesquisa embasa-se em estudos feministas que tratam das questões de gênero e escolarização (BARBOSA, 2013; DAVIS, 2016; HIRATA, 2014; KABEYA, 2010; LEONCY, 2013; LOURO, 1997; MARQUES (2019); MATOS, 2008; NARVAZ; SANT'ANNA TESSELER, 2013; SCOTT, 1990; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA, 2015) e em trabalhos sobre juventudes e projetos de vida (ABRAMO, 2007; CARRANO, 2007; DAYRELL, 2005; PAIS, 1993). A análise dos dados demonstra que, ao compartilharem parte de suas trajetórias e projetos de vida, a compreensão do que é ser uma mulher na sociedade brasileira está atrelada à intersecção entre classe, raça/etnia, gênero e geração. Os resultados da pesquisa apontam também que as jovens mulheres inseridas na EJA não são quaisquer mulheres, são jovens, mulheres, pobres, em sua maioria negras, nordestinas, que perpassam por enfrentamentos para permanecer na escolarização e naturalizam a cultura do sofrimento. Embora cerceadas por desafios que as impedem de fazer certas escolhas, apresentam experiências para além dos modos instituídos do ser masculino e do ser feminino e vivenciam outras formas de ser, de existir e de agir entre tabus do meio social em que estão inseridas. Questões referentes ao racismo, à discriminação contra a mulher, à maternidade na adolescência e à violência têm afetado diretamente as jovens mulheres estudantes da EJA no município de Guanambi/BA.

Palavras-chave: Gênero. Escolarização. Juventudes. Educação de Jovens e Adultos. Projetos de vida.

ABSTRACT

This thesis investigates life projects of young women inserted in the segment II of Youth and Adult Education of the public school system in the city of Guanambi, located in the High Backlands of Bahia, Brazil. From a technical-methodological point of view, throughout 2017 and 2019, discussion groups were held with a broader group of young collaborating female from whom five of them were submitted to a semi-structured personalized interview. The main objective of this research is to know the life projects of these young women, verifying to what extent schooling takes part in them. To reach that aim, it is identified the age, racial and professional profile of young women enrolled in EJA Public school system in the city of Guanambi; part of their life projects are described, highlighting and analyzing the ways and place these projects take part in their lives and how schooling fits into their plans. The understanding of the data is based on the assumptions of a qualitative approach. Theoretically, the research is based on the feminist studies that address issues of gender and schooling (BARBOSA, 2013; DAVIS, 2016; HIRATA, 2014; KABEYA, 2010; LEONCY, 2013; LOURO, 1997; MARQUES, 2019; MATOS, 2008; NARVAZ; SANT'ANNA TESSELER, 2013; SCOTT, 1990; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA, 2015) and on studies on youth and life projects (ABRAMO, 2007; CARRANO, 2007; DAYRELL, 2005; PAIS, 1993). The data analysis demonstrates that, by sharing part of their trajectories and life projects, the understanding of what it is to be a woman in Brazilian society is linked to the intersection among class, race/ethnicity, gender and generation. The research results also indicates that the young women attending EJA are not just any women, they are young, women, poor, mostly black, northeastern, who go through confrontations to stay in school and naturalize the culture of suffering. Although surrounded by challenges that prevent them from making certain choices, they present experiences that go beyond the established ways of being male and female and experience other ways of being, existing and acting amid taboos of the social environment in which they are inserted. Issues related to racism, discrimination against women, teenage motherhood and violence have directly affected young female students attending EJA education in the city of Guanambi/BA.

Keywords: Gender. Schooling. Youths. Youth and Adult Education. Life projects.

RESUMEN

Esta tesis investiga los proyectos de vida de mujeres jóvenes insertadas en el II Segmento de Educación de Jóvenes y Adultos en el sistema escolar público de la ciudad de Guanambi, Alto Sertão da Bahia, Brasil. Desde el punto de vista técnico-metodológico, a lo largo de 2017 y 2019 se realizaron Grupos de Discusión con un conjunto más amplio de jóvenes colaboradores y entrevistas semiestructuradas personalizadas con cinco de estos participantes. El principal objetivo de esta investigación es conocer los proyectos de vida de estas jóvenes, verificando hasta qué punto la escolarización forma parte de ellos. Para ello se identifica la edad, perfil racial y profesional de las jóvenes matriculadas en la EJA del sistema escolar público del municipio de Guanambi, se describe parte de sus proyectos de vida, destacando las formas y el lugar que ocupan en sus vidas. ., y analiza cómo la escolarización encaja en sus planes para el futuro. La comprensión de los datos se basa en los supuestos del enfoque cualitativo. Teóricamente, la investigación se basa en estudios feministas que abordan temas de género y escolaridad BARBOSA (2013); DAVIS (2016); HIRATA (2014); KABEYA (2010); Leony (2013); LOURO (1997); MARQUES (2019); MATOS (2008); Narvaz; Sant'Anna Tesseler (2013); SCOTT (1990); SILVA (2017; SILVA, 2018; SOUZA, 2015) y en obras sobre juventud y proyectos de vida (ABRAMO, 2007; CARRANO, 2007; DAYRELL, 2005; PADRES, 1993) . El análisis de los datos demuestra que, al compartir parte de sus trayectorias y proyectos de vida, la comprensión de lo que es ser mujer en la sociedad brasileña está vinculada a la intersección entre clase, raza / etnia, género y generación. Los resultados de la investigación también señalan que las jóvenes de EJA no son cualquier mujer, son jóvenes, mujeres, pobres, mayoritariamente negras, del Nordeste, que pasan por enfrentamientos para mantenerse en la escuela y naturalizar la cultura del sufrimiento. Aunque rodeadas de desafíos que les impiden tomar determinadas decisiones, presentan experiencias más allá de las formas establecidas de ser masculino y femenino y experimentan otras formas de ser, de existir y de actuar entre tabúes del entorno social en el que se insertan. Temas relacionados con el racismo, la discriminación contra la mujer, la maternidad adolescente y la violencia han afectado directamente a las jóvenes estudiantes de EJA en la ciudad de Guanambi / BA.

Palabras clave: género. Enseñanza. Jóvenes. Educación de jóvenes y adultos. Proyectos de vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Guanambi na Bahia

44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em
Guanambi/BA por faixa etária: 2018

51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cor e estado civil das participantes da pesquisa	54
Quadro 2 – Síntese do perfil das colaboradoras da pesquisa	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em Guanambi/Bahia, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa – 2018	46
Tabela 2 – Taxa de distorção idade-série por etapas dos Ensinos Fundamental e Médio segundo o sexo – Brasil – 2018	47
Tabela 3 – Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em Guanambi/Bahia por sexo e cor/raça – 2018	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BA	Bahia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão
Cetep	Centro de Treinamento Pedagógico
CF	Constituição Federal
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
CPM	Colégio de Polícia Militar
Dra.	Doutora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GD	Grupo de Discussão
H	Hora
Ibam	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas <i>Anísio Teixeira</i>
Km	Quilômetro
MG	Minas Gerais
Min	Minuto
N.º	Número
PAC-DT	Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos da
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
PNAD	Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua
Prof. ^a	Professora
SOM	Sempreviva Organização Feminista

SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tel.	Telefone
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

	PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	20
1	AO ENCONTRO DAS JOVENS MULHERES: METODOLOGIA, LOCAL E COLABORADORAS DA PESQUISA	26
1.1	Sobre o método	26
1.2	Instrumentos utilizados no tratamento dos dados	28
1.2.1	Conversas no coletivo: Grupos de Discussão	28
1.2.1.1	Conversas no coletivo: Grupos de Discussão	31
1.2.1.1.1	Grupo de Discussão 1	31
1.2.1.1.2	Grupo de Discussão 2	33
1.2.1.1.3	Grupo de Discussão 3	35
1.2.1.1.4	Grupo de Discussão 4	36
1.2.1.1.5	Grupo de Discussão 5	38
1.2.1.1.6	Algumas observações sobre os encontros	39
1.2.2	Falando de si: as entrevistas semiestruturadas personalizadas	40
1.3	Guanambi como município e as jovens mulheres inseridas na EJA como sujeitos da pesquisa	44
1.3.1	A Educação de Jovens e Adultos em Guanambi/BA	45
1.4	As jovens mulheres na EJA: perfil dos sujeitos coletivos	53
1.4.1	Grupo de Discussão 1	55
1.4.2	Grupo de Discussão 2	57
1.4.3	Grupo de Discussão 3	58
1.4.4	Grupo de Discussão 4	60
1.4.5	Grupo de Discussão 5	61
1.5	Quem são as jovens mulheres participantes das entrevistas?	61
1.5.1	Aroeira	63
1.5.2	Angico	66
1.5.3	Mandacaru	68
1.5.4	Caroá	73
1.5.5	Cacto	76
1.5.6	Breves considerações sobre os dados das entrevistas	83
2	DIALOGANDO COM OUTRAS E OUTROS	85
2.1	Jovens mulheres e a relação de gênero	85

2.2	Juventudes e projetos de vida	93
2.3	A escolarização das jovens mulheres inseridas na EJA	100
2.4	O entrelaçamento entre raça, classe, geração e gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos	104
2.5	Mulher, jovem e negra	108
3	JOVENS MULHERES: OUTRAS FORMAS DE SER DE EXISTIR E DE AGIR	114
3.1	<i>“A sociedade ainda não permite que a mulher tenha evoluído e esteja num patamar igual ao do homem”</i> : as mulheres e a igualdade de gênero	115
3.2	<i>“É muito julgamento contra ela”</i> : a mulher, o racismo e a discriminação	124
3.3	<i>“Além da jornada de trabalho fora de casa, assume a maioria das tarefas domésticas”</i> : a mulher e o mundo do trabalho	127
3.4	<i>“Está muito cedo para casar. Filhos? Nem pensar, é muito difícil educar um filho”</i> : a mulher, o casamento e a maternidade	135
3.5	<i>“Mas nem sempre os homens permitem que a mulher saia da relação”</i> : a violência de gênero e a resistência das mulheres	138
4	PROJETOS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO	146
4.1	Entre sonhos e desejos: projetos para o futuro de jovens mulheres	146
4.2	Os sentidos da escolarização para as jovens mulheres inseridas na EJA	152
4.3	Desafios e interrupções na escolarização de jovens mulheres	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis pelas jovens menores de idade	188
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	191
	APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada personalizada	193
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	195

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Esta tese de doutorado situa-se no entrelaçamento de estudos realizados no campo das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EJA), gênero, juventude, projetos de vida e escolarização. Trata-se, mais especificamente, de uma investigação a respeito da constituição de projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA no município de Guanambi, Alto Sertão¹ da Bahia, Brasil.

O desejo de conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA e observar em que medida a escolarização toma parte deles se ancora em minha² própria história de vida, pois cresci numa comunidade — Pedrinhas/Barreiro³ —acompanhando a vida de mulheres que assumem desde cedo a maior parte das responsabilidades formativas e financeiras da família. Essas mulheres — incluindo minhas tias, minhas primas e, principalmente, minha mãe —, assim como outras tantas, além de atuarem no trabalho do/no campo, assumem todas as atividades do lar, sem descuidarem das atribuições de mãe, esposa e filha. A maioria delas não concluiu nem os anos iniciais do Ensino Fundamental; e muitas delas também não sabem ler nem escrever a palavra (ou a linguagem) escrita.

Grande parte das jovens mulheres dessa comunidade também não conseguiu permanecer nos estudos, os quais foram interrompidos, principalmente, por conta da gravidez na adolescência e da necessidade de ajudar os pais/mães no trabalho do/no campo. Dessa comunidade, fui a primeira mulher a ingressar num curso superior; e de minha família, a única a dar continuidade aos estudos.

Um dos grandes suportes para meu ingresso e minha permanência na escola foi minha mãe, que, embora não tenha tido a oportunidade de estudar, acreditava na possibilidade da melhoria de vida dos filhos por meio dos estudos. Por isso, trabalhava na roça ajudando meu pai, plantava hortaliças para garantir nossos estudos e suprir as demais despesas da casa. Além disso, ainda cuidava dos afazeres domésticos. Convivendo nesse contexto, aprendi a pensar

¹ A opção pelo termo se deu considerando que o Alto Sertão da Bahia, região em que se situa a cidade de Guanambi, localiza-se entre a Serra Geral e a Chapada Diamantina e define-se por suas altitudes elevadas e por sua posição diante da bacia do rio São Francisco, na Bahia (NEVES, 1998, p. 22). Constitui-se em “[...] extensa região com particularidades nos seus aspectos físico, econômico, social e cultural.” (PIRES, 2003, p. 19).

² Na escrita desta tese, fizemos a opção pelo uso da primeira pessoa do plural, considerando as contribuições da orientadora durante o percurso da pesquisa. Neste momento, porém, utilizamos a primeira pessoa do singular, uma vez que as questões do estudo emergem das experiências que constituem uma das pesquisadoras.

³ Pedrinhas/Barreiro é uma comunidade pertencente ao município de Candiba/Bahia. Fica situada a 18 km de sua sede, formada por um grupo de aproximadamente 60 famílias. Sua atividade econômica está no cultivo de hortaliças. Nessa comunidade, são, em sua maioria, as mulheres que assumem as despesas da casa com a venda de hortaliças, ora na feira livre, ora nas ruas de Guanambi. Há também um alto índice de alcoolismo por parte dos homens dessa região (CARVALHO, 2013, p. 15).

sobre as diversas tarefas que as mulheres sertanejas assumem diariamente e, principalmente, a refletir sobre a experiência dessas mulheres negras, pobres, nordestinas, mães, esposas, filhas e trabalhadoras rurais. Marcar meu lugar de fala nesta tese de doutorado — no momento, minha narrativa se faz do lugar de uma professora universitária que não mais se enquadra nas condições de subalternização econômica que vivem muitas mulheres do Alto Sertão da Bahia — é necessário diante do contexto que ainda se apresenta em pleno século XXI. As mulheres negras, pobres e sertanejas continuam ocupando tarefas subalternas de modo ainda naturalizado. Ao mesmo tempo em que há pessoas lutando por seus espaços e pelo respeito às diferenças, há um movimento contrário a isso, com ideias conservadoras aliadas à cultura etnocêntrica, à educação eurocêntrica e ao homem branco heterossexual. Meu *lugar de fala* é de uma mulher negra de 45 anos que, apesar de já ter experienciado situações de racismo e discriminação, reconhece-se num lugar, em alguma medida, privilegiado.

O termo *lugar de fala* foi utilizado a partir de Djamila Ribeiro (2017), que assegura que não há uma epistemologia determinada sobre ele — ou, ao menos, sua origem é imprecisa. “Acreditamos que este surge a partir da tradição da discussão sobre *feminist stand point* – ponto de vista feminista, em uma tradução literal – diversidade, teoria radical crítica e pensamento decolonial.” (RIBEIRO, 2017, p. 58). Para a autora, “a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala.” (RIBEIRO, 2017, p. 59). Assim sendo, ela assinala que o lugar de “fala” ou “ponto de vista” está ligado às condições sociais e às experiências vividas pelos grupos de pessoas. Nesse sentido, afirma:

Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Como já dito, referenciamos aqui parte da trajetória de uma das autoras desta tese, em que as experiências de seu lugar de fala estão vinculadas ao contexto social em que ela vive. Enquanto mulher, mãe, filha, irmã, negra e professora na rede municipal de ensino de Guanambi no campo da EJA, tenho vivenciado cotidianamente situações desafiadoras relacionadas à presença de jovens mulheres nesse segmento de ensino. Muitas indagações têm surgido acerca das experiências que demarcam a constituição dos projetos e modos de vida dessas jovens mulheres. Nesta pesquisa, procuramos responder a algumas dessas questões; buscamos dizer quem são as jovens mulheres que frequentam a EJA no Alto Sertão da Bahia, descrever seus modos de vida e projetos de futuro, traçar o perfil etário, racial e profissional

dessas jovens e analisar os significados que atribuem ao processo de escolarização.

A população jovem que frequenta a Educação de Jovens e Adultos vem crescendo nos últimos anos e tem levado preocupação a muitos profissionais que atuam nesse campo educacional, bem como aos pesquisadores da área. Esse aumento pode ou não provocar modificações nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam os espaços escolares.

Carrano (2007, p. 1) ratifica essa preocupação dos pesquisadores do campo da EJA:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada à evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou a quase totalidade dos alunos em sala de aula.

Já que os jovens e as jovens representam a maioria ou a quase totalidade dos educandos e educandas da EJA, o que é, então, a juventude? Nesta tese, adotamos como referência as análises de Abramo (2005), que aponta a indeterminação do termo *juventude* e anuncia a existência de uma condição juvenil que deve ser pensada a partir de duas dimensões: uma diz respeito a um momento do ciclo da vida ao qual se atribuem diferentes significados em distintos contextos socio-histórico-culturais, e a outra se refere a uma vivência experienciada pelo sujeito a partir de sua situação social em termos de classe/origem social, gênero e raça/etnia. Desse modo, compreendemos a juventude enquanto categoria socialmente construída, de maneira que não há uma única juventude, mas jovens que vivenciam sua condição juvenil a partir de seu contexto.

De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 110), não podemos restringir a compreensão de juventude a uma faixa etária ou a uma idade, já que “a definição de ser jovem através de uma idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitaram o tempo da juventude. Esse é um critério variável e muda de país para país.” Segundo Dayrell (2003), a juventude é uma construção social, histórica e cultural, intimamente ligada às transformações contemporâneas. Para esse mesmo autor, ela é produzida pelo meio social; desse modo, os jovens “constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem.” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nessa mesma direção, Sposito (2002) conceitua a juventude no plural, como juventudes, em decorrência da diversidade de situações existenciais que constituem o segmento juvenil. Para a autora, é relevante ponderar as diferentes juventudes e as diversificadas maneiras de enxergá-las e compreendê-las, pois “ser jovem implica possuir determinadas características e exercer certos papéis sociais. Como as sociedades não são iguais umas às outras, os papéis

sociais atribuídos aos jovens variam entre elas, e dentro delas.” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 22). Em se tratando das jovens mulheres na EJA, constatamos que elas vivem essas juventudes de diversas maneiras, de acordo com a realidade de cada uma delas.

A dimensão da escola, na maioria das vezes, faz parte do contexto das juventudes. Para Dayrell (2007), a/o jovem, ao frequentar a escola, leva consigo um conjunto de experiências e vivências, dos mais diferentes lugares, que marcam sua passagem pela escola e os sentidos atribuídos a ela. Quanto à escola, Leão e Carmo (2014, p. 11) apontam que ela é uma instituição fundamental na vida das/dos jovens, pois “é um espaço de convivência e aprendizado, onde os jovens passam grande parte do seu cotidiano e fazem amigos, compartilhando experiências, valores e projetos de vida.”

Para Weller (2014, p. 149), a escolarização “é também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção de identidade geracional, sexual, de gênero, étnico racial, dentre outras.” Compreendemos que a escolarização de jovens mulheres está atrelada, principalmente, aos aspectos sociais que repercutem na formação e na construção das trajetórias de vida dessas jovens.

De acordo com Rieger e Alexandre (2011), as mulheres, com a ajuda da educação escolar, estão deixando seu papel de indivíduo submisso e procurando ampliar seu lugar na sociedade, além de lutar para realizar as próprias vontades e pela igualdade de gênero tanto nas escolas quanto nos trabalhos. Endossando essa ideia, Fernandes *et al.* (2016) apontam que a educação é provedora de mudanças e responsável pela emancipação do gênero feminino da sociedade atual. Para essas autoras, o retorno à escola é um dos grandes responsáveis pelo empoderamento das mulheres e pela construção do pensamento crítico delas:

Depois que essas passam a conhecer os poderes das palavras e aprendem que são iguais aos homens perante a lei, passam a ter mais coragem, a interagir com a sociedade de forma independente e descontrolam a ideia de que as mulheres deveriam apenas cuidar da casa. (FERNANDES *et al.*, 2016, p. 3)

Sabemos que importantes princípios no campo da Educação de Jovens e Adultos têm avançado nas últimas décadas, principalmente nos aspectos teóricos e legais. A Constituição Federal Brasileira vigente (BRASIL, 1988) expressa claramente que é dado a todas as pessoas o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos. No entanto, observamos que esse direito não tem se efetivado, de modo que não são garantidas aos sujeitos a inserção e a permanência nos espaços escolares. Daí a relevância de pesquisas que investiguem e analisem questões presentes no contexto da EJA, atentando para a diversidade dos inseridos e/ou migrados para essa modalidade de ensino.

No tocante às mulheres jovens e adultas presentes nesse campo, Rosemberg (2001), há 20 anos, já destacava a importância da utilização da categoria *gênero* para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constatava a carência de estudos sobre o tema. Na mesma direção, Carvalho (2003) apontava a necessidade de realizar estudos sobre as políticas educacionais voltadas para o público jovem e adulto, numa perspectiva de gênero. Apesar de 20 anos passados, essa situação ainda permanece no contexto da educação brasileira, daí a relevância acadêmica do estudo em pauta, já que as pesquisas têm dado pouca atenção a essa questão.

Tais considerações conduzem a pensar sobre o interesse desta pesquisa: conhecer as jovens mulheres que frequentam a EJA, compreendendo de que modo — em meio às tarefas domésticas, ao trabalho, à gravidez na adolescência etc. — a escolarização está contemplada em seus projetos de vida. Ao analisar o cenário apresentado, é possível assegurar que as jovens mulheres inseridas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, não são quaisquer mulheres, são jovens, mulheres, pobres, em sua maioria negras, nordestinas, que fazem muitos enfrentamentos para viver e persistir na escolarização e, por conta disso, naturalizam a cultura do sofrimento. Dadas as situações impostas a elas pela sociedade, estabelecem uma relação muito distante com a dimensão do projeto para o futuro.

Com estas *palavras introdutórias* dadas, segue a síntese descritiva de cada uma das seções que compõem a tese. Na *seção 1*, “Ao encontro das jovens mulheres: metodologia, local e colaboradoras da pesquisa”, apresentamos os caminhos metodológicos para a realização do estudo, o detalhamento dos quatro⁴ anos de pesquisa de campo, com destaque para o local e para as colaboradoras da pesquisa, e a síntese dos instrumentos utilizados durante a investigação.

A *seção 2* denomina-se “Dialogando com outras e outros”. E está organizada em cinco subseções. A primeira trata sobre as jovens mulheres e a relação de gênero. A segunda discute juventudes e projetos de vida. A terceira debate sobre a escolarização, especificamente a de jovens mulheres. A quarta discorre sobre o entrelaçamento entre raça, classe, geração e gênero na EJA. E a quinta trata das mulheres jovens e negras.

A *seção 3* recebe este título: “Ser mulher, segundo as jovens mulheres inseridas na EJA”. Nela, há parte das análises e das discussões dos resultados alcançados a partir das

⁴ É importante destacar que no último ano da pesquisa, quando pretendíamos retornar aos espaços pesquisados e dialogar com as colaboradoras da pesquisa, fomos impossibilitadas diante do contexto pandêmico apresentado na ocasião. A angústia e o medo provocados pelo isolamento e o distanciamento social interferiram, de certa maneira, no avanço e na qualidade do trabalho.

categorias identificadas no decorrer da pesquisa de campo, tais como: as mulheres e a igualdade de gênero; a mulher, o racismo e a discriminação; a mulher e o mundo do trabalho; a mulher, o casamento e a maternidade; e, por fim, a violência de gênero e a resistência das mulheres.

A *seção 4* intitula-se “Jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos: projetos de vida e escolarização”. Ela também tem parte das análises e das discussões dos resultados alcançados. Destaca os projetos de vida de jovens mulheres inseridas na EJA, os sentidos da escolarização para elas, além de apresentar os desafios e as interrupções na escolarização de jovens mulheres.

Por fim, em “Algumas considerações”, apontamos novas possibilidades, inclusive a que recomenda a criação de políticas públicas que contemplem as especificidades das jovens mulheres sertanejas. Além disso, propomos a inclusão interseccionalizada da categoria *gênero* na Educação de Jovens e Adultos.

1 AO ENCONTRO DAS JOVENS MULHERES: METODOLOGIA, LOCAL E COLABORADORAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a forma como construímos a pesquisa e as repercussões dessa metodologia para o tratamento dos dados construídos ao longo do trabalho de campo. Além disso, relatamos sobre o local e as colaboradoras do estudo, com ênfase nas singularidades e nas experiências das jovens mulheres que dele participaram. Isso implica admitir que estas se expressam sobre a vida, o mundo e si mesmas a partir de seus contextos, dos quais advêm trajetórias, experiências e projetos de vida.

1.1 Sobre o método

Esta pesquisa procura ser objetiva nas travessias da subjetividade. Digo⁵ isso porque indago sobre um problema que é de meu interesse e está imbricado diretamente em minha trajetória: os projetos de vida das jovens mulheres, não somente quaisquer mulheres, mas as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual atuo como professora e/ou coordenadora pedagógica há quase 20 anos na cidade onde vivo e trabalho. Direcionar o olhar a esses sujeitos de maneira objetiva será de suma importância; entretanto, isso não quer dizer que teoria e perspectiva não andem juntas, como já dizia Harding (1992).

Esta pesquisa congrega a teoria dos estudos acerca de juventudes, Educação de Jovens e Adultos, mulheres — especificamente, jovens mulheres —, gênero, e meu próprio estar no mundo, minha própria expectativa e maneira de comentar o que vejo dos dados. Assim, essas bases me amparam para depurar minhas interpretações.

Então, não há outra maneira de nomear esta pesquisa senão como qualitativa⁶. Foram quatro anos investigando o campo, com maior acompanhamento no penúltimo ano. O que foi feito durante esse tempo nos subsidiou para compreender melhor o campo de pesquisa. O que não quer dizer que o processo de origem dos dados não foi refinado, pois “um estudo qualitativo não é uma análise impressionista, de improviso, baseada em um olhar superficial em uma configuração ou pessoas. É uma pesquisa sistemática conduzida com procedimentos exigentes,

⁵ Na escrita desta tese, em alguns momentos, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, uma vez que as questões do estudo surgem das experiências de uma das pesquisadoras.

⁶ As características básicas de uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), são: ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; apontar o destaque da palavra escrita nesta abordagem, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; obter, como preocupação essencial do investigador, o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

embora não necessariamente padronizados.” (TAYLOR; BOGDAN, 1984, p. 7).

Segundo Taylor e Bogdan (1984, p. 5), os estudos qualitativos são uma maneira de abordar “o mundo empírico”. Isso significa que a realidade pode ser estudada qualitativamente, sem dar ênfase apenas aos números e às imposições positivistas. Ao nos inserirmos no campo da pesquisa, pretendíamos compreender o que estava acontecendo ali, porque aquele contexto fazia parte da trajetória de vida de uma das autoras desta tese, queríamos conhecer quem são as jovens mulheres matriculadas no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no município de Guanambi/BA. “Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

Procuramos conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para Patton (1986, p. 22), pesquisas como esta são “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos.”

Para isso, no trabalho de campo, segundo Weller (2006), além do domínio metodológico e teórico do tema, exige-se do pesquisador um conhecimento sobre o meio pesquisado, como a situação social dos entrevistados, sua atividade profissional, entre outros aspectos. “Ao mesmo tempo, o pesquisador deve conhecer os instrumentos de pesquisa e escolher procedimentos ou técnicas apropriados ao tipo de estudo que pretende realizar.” (WELLER, 2006, p. 248). Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com mais de uma técnica para a produção dos dados, pois acreditamos que os momentos individuais e coletivos com as jovens mulheres que frequentam a EJA ampliariam as possibilidades de análise e compreensão sobre seus projetos de vida.

A revisão bibliográfica esteve presente em todas as etapas de pesquisa, auxiliando a definição das estratégias de investigação bem como as análises feitas ao longo do trabalho de campo e posteriormente a ele. Foram duas as estratégias de investigação adotadas, além da revisão bibliográfica: Grupos de Discussão envolvendo as jovens mulheres inseridas na EJA no Alto Sertão da Bahia e entrevistas semiestruturadas personalizadas com cinco jovens mulheres. Os instrumentos de pesquisa utilizados serão detalhados na próxima seção secundária.

1.2 Instrumentos utilizados no tratamento dos dados

No caso específico desta pesquisa, focamos nos discursos das jovens mulheres inseridas na EJA, procurando incentivá-las a falarem sobre si mesmas, suas trajetórias, seus modos e seus projetos de vida. Nesse sentido, lançamos mão dos Grupos de Discussão e das entrevistas semiestruturadas personalizadas, que serão descritos a seguir.

1.2.1 Conversas no coletivo: Grupos de Discussão

Para conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles, propusemos a realização de cinco grupos de discussão (compostos por um total de 5 a 13 integrantes), de maneira que fossem contempladas jovens mulheres inseridas na EJA de todas as escolas que atendem a EJA no município de Guanambi/BA. Os grupos foram organizados por escola, levando em consideração a instituição que oferta a EJA, mais especificamente, o II Segmento do Ensino Fundamental — que atende educandos do campo e da cidade e possui matriculadas em suas classes jovens mulheres com faixa etária entre 15 e 25 anos de idade — bem como a disponibilidade das participantes da pesquisa.

Segundo Weller (2006, p. 247), “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo.” A participação de cada integrante durante a realização dos grupos de discussão ocorreu de maneira distinta, embora as falas individuais sejam analisadas a partir da interação recíproca. Para Weller (2006, p. 245),

as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence.

Conforme Alonso (1998), o Grupo de Discussão na pesquisa qualitativa é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador. Nessa mesma direção, Manrique e Pineda (2009) apontam que a finalidade do grupo consiste em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas a sua vida cotidiana. No caso específico desta pesquisa, nos Grupos de Discussão, as jovens mulheres foram convidadas a relatarem sobre si, suas trajetórias, seus modos e projetos de vida.

Seguindo a lógica da pesquisa qualitativa, evidentemente, a definição do número de grupos não depende de critérios estatísticos, mas sim “estruturais”⁷. A propósito, Canales e Peinado (1994) recomendam que, ao formar os Grupos de Discussão, os pesquisadores pensem em variáveis sociodemográficas (sexo, idade, classe social, região, entre outras); relações ou tipos sociais (por exemplo, jovens ou adultos; jovens trabalhadores ou estudantes; operários, classes médias...). Além disso, é necessário pensar em outros atributos oriundos dos objetivos da pesquisa.

Após a confirmação das colaboradoras em integrarem-se à pesquisa, na primeira semana do mês de fevereiro de 2019, participamos da jornada pedagógica⁸ de Guanambi, mais especificamente do grupo de professores e gestores da EJA. Nesse espaço, conversamos com esses profissionais sobre nossa intenção de pesquisa e dissemos que, posteriormente, estaríamos nas escolas para dialogar com as jovens mulheres, estudantes da referida modalidade de ensino.

Na semana seguinte do mesmo mês e ano (11 a 15 de fevereiro de 2019), visitamos todas as escolas públicas estaduais para verificar se alguma delas atendia ou não classes do II Segmento da EJA. Por meio das visitas, averiguamos que nenhuma escola da rede estadual⁹ de ensino realiza esse atendimento. Já no período de 18 a 22 de fevereiro, estivemos nas escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Guanambi para a identificação das jovens mulheres inseridas no campo da EJA. Entre as 32 escolas municipais, apenas 7 ofertam a EJA (Ensino Fundamental), sendo que 1 dirige-se somente aos anos iniciais e as demais contemplam os anos finais do Ensino Fundamental nessa modalidade.

Das 6 escolas da rede municipal de ensino de Guanambi que atendem a EJA (II Segmento do Ensino Fundamental), 2 estão localizadas nos distritos do referido município (Mutãs e Ceraíma), considerados do campo, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destas, 1 atende apenas 1 turma¹⁰ no turno matutino, com 20 estudantes, sendo 16 homens e 4 mulheres.

Então, das seis escolas que contemplam o II Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, optamos por desenvolver nossa pesquisa em cinco delas, já que uma possuía

⁷ Ver: Canales e Peinado (1994); Cano e Rubio (2005); Manrique e Piñeda (2009); Colectivo IOE (2010). Esses autores, em geral, sugerem o trabalho com um número pequeno de grupos.

⁸ 23ª Jornada Pedagógica/2019 – Educação nos 100 Anos de Emancipação de Guanambi: Avanços, Desafios e Perspectivas.

⁹ No ano de 2019, no município de Guanambi/BA, nenhuma escola vinculada à rede estadual e à federal de ensino contemplava turmas da EJA, na etapa do Ensino Fundamental.

¹⁰ De acordo com a gestão da instituição, a turma foi organizada por meio da regularização *idade-série*, visto que os estudantes inseridos na referida classe possuem idades superiores a 15 anos. Embora a turma apresente características condizentes ao campo da EJA, em especial a faixa etária dos sujeitos, não foi formada a partir dos princípios e fundamentos da referida modalidade de ensino.

um número mínimo de jovens mulheres (apenas quatro mulheres, sendo duas jovens). Portanto, foram formados cinco Grupos de Discussão, um em cada escola.

Após selecionadas as escolas que seriam pesquisadas, durante a primeira quinzena do mês de março de 2019, visitamo-las para a organização dos grupos de discussão com as jovens mulheres estudantes da EJA. Nesse momento, os gestores das referidas escolas assinaram as cartas de anuência, autorizando nossa inserção e a realização da pesquisa em pauta nas instituições.

Ao adentrarmos em cada instituição, dialogamos, a princípio, com as/os professoras/es sobre nossa proposta de pesquisa, solicitando delas e deles a colaboração durante a investigação, principalmente, no sentido de dispensar as jovens mulheres de algumas aulas para a participação nos Grupos de Discussão. Em todas as escolas, assim como as/os gestores, as/os docentes se disponibilizaram em cooperar com nossa pesquisa. Ainda nesse período (1ª quinzena de março de 2019), visitamos todas as turmas do II Segmento do Ensino Fundamental da EJA das instituições selecionadas para a apresentação da proposta de pesquisa e o convite para a participação nos Grupos de Discussão às jovens mulheres com idades entre 15 e 25 anos. Nessa ocasião, já agendamos o próximo encontro, que seria feito numa sala da própria escola.

Esse momento foi muito importante. Embora já tivéssemos uma relação próxima com as escolas e suas equipes de trabalho, muitos educandos e educandas da EJA eram desconhecidos/as para nós. Então, a conversa com as turmas foi de suma relevância para pensarmos em estratégias na organização dos Grupos de Discussão.

Para a formação deles, como já dito anteriormente, as participantes deveriam ser jovens mulheres, estudantes da EJA, com idades entre 15 e 25 anos. Durante visita às turmas, o convite foi feito diretamente às jovens mulheres. Dessa maneira, a participação das jovens nos grupos se deu por meio da adesão de cada uma delas.

Com as escolas já definidas, organizamos, então, cinco Grupos de Discussão, um em cada instituição. A constituição deles ocorreu a partir da ideia de autores como: Ortí, (1986); Canales e Peinado (1994); Colectivo Ioé (2010) e Ibáñez (2010). Eles sugerem que o tamanho do grupo deve variar entre cinco e dez participantes e que os membros não devem conhecer-se previamente (CANALES; PEINADO, 1994; ALONSO, 1998).

Em nossa experiência de pesquisa com o Grupo de Discussão (GD), o número de participantes de 1 dos 5 grupos chegou a 13 jovens. Todavia, a média de envolvimento das jovens durante os diálogos nos GD era de 5 a 9 participantes. Como os grupos foram organizados por escola para facilitar a participação das jovens, algumas já se conheciam

previamente por serem colegas de classe. Evidenciamos que esse fator pode ter influenciado nos relatos de algumas delas durante os diálogos nos grupos.

Para melhor compreensão sobre como se deu nossa entrada nos GD, apresentamos, de maneira sucinta, a descrição dos modos de inserção em cada GD.

1.2.1.1 Modos de inserção nos Grupos de Discussão

Nesta subseção, descrevemos a forma como introduzimos os diálogos nos GD. Para facilitar a compreensão do processo, exporemos em subseções distintas os dados referentes a cada um dos cinco GD.

1.2.1.1.1 Grupo de Discussão 1

No dia 11 de março de 2019, adentramos na escola. Nesse mesmo dia, realizamos um encontro com todos os estudantes da instituição inseridos na Educação de Jovens e Adultos. O encontro durou por volta de 1h e 30min, tempo em que visitamos as 3 classes da EJA. No dia seguinte (12 de março de 2019), foi a vez de realizarmos nosso primeiro encontro com as jovens mulheres dessa escola, que também teve duração de 1h e 30 min.

Como o encontro já estava pré-agendado com as jovens, chegamos à instituição por volta das 18h e 30 min, com meia hora de antecedência para o início das atividades do turno noturno. No momento, o guarda nos acolheu e logo providenciou uma sala vazia para que realizássemos o encontro com as jovens mulheres.

Como já havíamos conversado com as turmas e os professores no dia anterior, fomos direto para a sala, onde as carteiras estavam organizadas em formato de fileiras. Nosso intuito, era organizá-las em círculo e, ao mesmo tempo, preparar o espaço para o primeiro encontro com as jovens. Com as carteiras já em círculo, disponibilizamos várias imagens, palavras e objetos no centro da sala, por exemplo: imagens de mulheres nos diversos setores, mais especificamente, mulheres jovens; objetos de uso pessoal; palavras como violência, casamento, maternidade, trabalho e escola.

Com o espaço preparado para o encontro, direcionamo-nos às salas de aulas (3 turmas). Pedimos para que as jovens mulheres que tinham entre 15 e 25 anos, estavam presentes naquele dia e haviam se disponibilizado a participar da pesquisa se direcionassem para a sala organizada para a realização do Grupo de Discussão.

Na sala, pedimos que cada jovem se apresentasse (nome, idade, cor, religião, estado civil, local de moradia, série etc.). Após isso, solicitamos que as jovens observassem os objetos,

as palavras e/ou as imagens dispostas no centro da sala e, em seguida, escolhessem um/uma que mais se aproximasse de si ou que estabelecesse alguma relação consigo mesma, com sua trajetória ou com seu projeto de vida. A partir de então, iniciamos o diálogo. Elas poderiam ou não utilizar algum objeto ou imagem para conversarmos. Para incitar e direcionar a conversa com as jovens, fizemos também questões como: “*O que é ser mulher para vocês? Como é ser mulher, aluna da EJA? O que vocês querem para vocês daqui a cinco anos? Por que vocês estão na escola, mais especificamente, na EJA?*”

Nesse encontro, compareceram nove jovens mulheres. Porém, durante os diálogos apenas cinco delas conversaram, as demais permaneceram caladas, mesmo quando as indagamos, falaram o mínimo sobre si (nome, cor, religião...). Após dialogarmos sobre as questões postas, a conversa foi encerrada com agradecimentos e agendamento da próxima reunião, que seria realizada no mês seguinte.

Conforme combinado, no final do mês de abril, retornamos para o 2º encontro do GD 1, que foi realizado no dia 30 de abril de 2019. Nele, estiveram presentes 6 jovens, e as discussões tiveram 1 hora de duração.

Ao chegar à escola, procuramos a gestão para a disponibilidade de uma sala para a realização de nosso encontro. Feito isso, conversamos com os professores antes de iniciarem suas atividades de sala de aula para obter a dispensa das jovens das atividades das primeiras aulas.

No segundo encontro, já não éramos mais seres estranhos na escola. Durante a chegada das e dos estudantes, algumas delas já perguntavam por que demoramos para retornarmos àquela instituição. Na sala preparada para o segundo encontro, as jovens foram convidadas para assistir a alguns vídeos¹¹ para, na sequência, dialogarmos sobre eles. Para isso, utilizamos das seguintes estratégias:

- Apresentação da proposta de trabalho para o segundo encontro do GD.
- Exibição e discussão do vídeo *Igualdade de Gênero*¹² — esse vídeo é produto da parceria entre o Instituto Coca-Cola Brasil e a ONU Mulheres, em colaboração com o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam).

¹¹A escolha dos vídeos foi feita a partir das discussões realizadas durante o primeiro encontro com as jovens mulheres, no qual apareceram muitas questões referentes à igualdade e à desigualdade de gênero e à invisibilidade da mulher na sociedade, mais especificamente no mundo do trabalho. Essas questões apareceram nos cinco Grupos de Discussão.

¹²O vídeo, por meio do entretenimento, mostra que, desde muito cedo, meninos e meninas aprendem o que podem e o que não podem fazer. Eles/as são levados a acreditar que suas escolhas são determinadas pelo sexo. Só que isso tem consequências, principalmente, para as mulheres, que se tornam vítimas da desigualdade (IGUALDADE DE GÊNERO, 2016).

Após a exibição, dialogamos com as jovens a partir de perguntas como: “*O que vocês entendem por desigualdade de gênero? É preciso mais igualdade, mais respeito e mais oportunidade. E você, como pode fazer parte dessa mudança?*”

- Levantamento de conhecimentos prévios acerca do documentário *Mulheres Invisíveis*¹³, com perguntas como: “*Já assistiram a este vídeo? Do que acham que o vídeo irá tratar? O que quer dizer mulheres invisíveis?*”
- Exibição e discussão do documentário *Mulheres Invisíveis*. Para estimular a conversa, fizemos questões como estas: “*Como vocês enxergam a divisão sexual no trabalho? Como vocês veem o espaço das mulheres no atual contexto da sociedade, mais especificamente em nossa região, cidade? O vídeo mostra a invisibilidade do trabalho das mulheres, principalmente o dedicado aos cuidados e o doméstico, como isso acontece em nosso meio?*”
- Após uma hora de diálogos, a discussão começou a ficar desgastante. Então, encerramos e, ao mesmo tempo, agradecemos pela participação e pelo envolvimento na pesquisa.

A exibição e a discussão dos vídeos supracitados decorreram de, no encontro anterior, ao tratarmos sobre o tema *mulher*, aparecerem questões envolvendo a desigualdade de gênero e a relação da mulher com o mundo do trabalho. Mais especificamente, houve um foco nas tarefas não visibilizadas pela sociedade, como é o caso das atividades domésticas.

1.2.1.1.2 Grupo de Discussão 2

Ao adentrarmos na escola, procuramos, a princípio, conversar com algumas jovens mulheres que se encontravam no pátio. Posteriormente, falamos com os professores nas salas de aulas, visitamos também cada sala de aula para a apresentação de nossa proposta de pesquisa aos estudantes, pois já havíamos feito isso no mês de fevereiro com os professores e gestores da escola. O encontro com todos os estudantes da instituição inseridos na EJA ocorreu no dia 13 de março de 2019, com duração de 1h e 30min.

Na referida escola, há apenas três turmas de EJA, conversamos com todas elas. Inicialmente, preocupamo-nos com a tímida adesão das jovens mulheres, já que, no momento da conversa nas salas, as mulheres adultas e idosas demonstraram maior desejo em participar do que as jovens. Algumas delas sinalizaram interesse por meio da fala..., as demais

¹³ Vídeo documentário produzido pela Sempreviva Organização Feminista (SOF), com apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) abordando o tema das mulheres e o mercado de trabalho. Mais informações em: <http://www.sof.org.br/>.

permaneceram em silêncio. Mesmo assim, pedimos que pensassem e que ficassem à vontade para participar ou não do GD que iniciaria no dia seguinte com as jovens mulheres.

Preocupadas com a pouca adesão no dia anterior, chegamos mais cedo no dia agendado para o 1º encontro do GD2 (14 de março de 2019), antes de as atividades iniciarem no turno noturno. Então, sentamo-nos num lugar estratégico, no pátio da escola, de maneira que observássemos melhor a chegada das/dos estudantes da EJA na escola. Os jovens e as jovens, principalmente, entravam de cabeça baixa e não nos cumprimentavam. Às vezes, respondiam a nosso cumprimento. Já os adultos e idosos, que são poucos, cumprimentavam-nos e ainda procuravam dialogar conosco sobre a alta temperatura e o tempo seco, por exemplo.

Quando as/os professoras/es chegaram, fomos direcionadas para as salas dos professores e, com o apoio de uma funcionária da escola — responsável pela cantina e pela limpeza, ex-aluna do curso de Pedagogia do *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) — organizamos uma sala, que foi disponibilizada para nossa pesquisa. Assim como no GD1, neste grupo, propusemos os mesmos encaminhamentos. Com as cadeiras em círculo, disponibilizamos objetos, imagens e palavras no centro da sala que se relacionassem, de algum modo, com o ser mulher.

Com os professores já nas salas de aula, direcionamo-nos a cada uma das classes fazendo o convite para a sala 02, onde aconteceria nosso 1º encontro do Grupo de Discussão. No momento, pedimos também aos professores que possibilitassem às jovens mulheres fazerem as atividades posteriormente. Caso necessitassem, nós mesmas poderíamos ajudá-las a fazer aquelas desenvolvidas durante o período em que elas estivessem conosco na atividade da pesquisa em pauta. Esse encontro durou por volta de 2h e 30 min. Nele, conversamos sobre o que é ser mulher para as jovens, sobre como é ser mulher e, ao mesmo tempo, educanda da EJA, bem como sobre os projetos de vida dessas jovens, associando-os ou não à escolarização.

Passado mais de um mês, retornamos à escola para a realização do 2º encontro com as jovens do GD 2. Fizemos a organização nessa instituição da mesma maneira que havíamos feito no 2º encontro do GD 1. Esse encontro foi mais tranquilo e contou com maior diálogo, já que o número de participantes foi menor que o do anterior e estavam presentes exatamente aquelas jovens mulheres que mais conversaram durante a primeira reunião.

Nesse dia (8 de maio de 2019), uma classe fazia uma atividade avaliativa; por conta disso, o professor não dispensou as jovens da referida classe para o encontro. Mesmo assim, realizamo-lo, visto que havia um número de jovens suficiente para o diálogo. Nesse encontro, portanto, estiveram presentes cinco jovens.

As discussões duraram em torno de 1h e 20min. A pauta enveredou por conversas acerca da desigualdade de gênero em nosso contexto, da mulher e do mundo do trabalho, com ênfase nas tarefas assumidas por muitas mulheres, que são, na maioria das vezes, invisibilizadas pela sociedade. O diálogo se deu a partir da exibição do vídeo *Igualdade de Gênero* e do documentário *Mulheres Invisíveis*. Uma vez esgotada a discussão, encerramos o encontro, agradecendo a todas pela participação na pesquisa.

1.2.1.1.3 Grupo de Discussão 3

Assim como nas demais escolas, na que compôs o GD 3 não foi diferente. Durante o mês de fevereiro, estivemos na escola para conversar com a equipe de gestão e fazer o levantamento da quantidade de mulheres presentes na EJA. Na ocasião, identificamos um número suficiente de jovens mulheres na EJA para a realização da pesquisa. A gestão concordou que a pesquisa fosse realizada na instituição, porém sugeriu que nossa inserção no espaço deveria corresponder com as normas da escola, principalmente, em relação ao horário de entrada, ou seja, era preciso estar na escola antes das 19h, horário de fechamento dos portões. A escola, no ano de 2019, iniciou o modelo disciplinar do Colégio da Polícia Militar (CPM), embora a EJA ainda não houvesse aderido a esse modelo, muitas regras da escola militar também foram incorporadas ao turno noturno, o qual atende apenas a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, retornamos à escola no dia 15 de março de 2019 para dialogarmos com as jovens mulheres inseridas na EJA. Nesse dia, conversamos com as/os professoras/es e com todos os alunos e as alunas da escola, o encontro aconteceu por turma (cinco classes), durando em torno de 30 minutos em cada uma. Na ocasião, apresentamos a proposta de pesquisa e, ao mesmo tempo, convidamos as jovens presentes para participarem do Grupo de Discussão. Então, ficou acordado com as turmas que retornaríamos no dia seguinte para darmos início ao GD.

Conforme combinado, retornamos à escola, agora para o primeiro encontro com as jovens mulheres num espaço reservado para isso. Ele ocorreu no dia 19 de março de 2019 e teve 2 horas de conversa. Para tanto, usamos a mesma dinâmica desenvolvida nas outras escolas (organização da sala em círculo, disposição de imagens, objetos, palavras referentes às mulheres, apresentação das jovens participantes da pesquisa presentes, discussão sobre o que é ser mulher, ser mulher na EJA, projetos de vida...). Assim como nos demais GD, as falas das participantes da pesquisa durante os encontros serão tratadas nas seções 3 e 4 desta tese.

Já o 2º encontro com as jovens mulheres do GD 3 aconteceu no dia 9 de maio de 2019. Obedecendo às normas da escola, chegamos com antecedência de 1h para o início das atividades do turno noturno. Às 19h, direcionamo-nos para uma sala disponibilizada para nós, já que a biblioteca estava sendo utilizada por uma professora (o primeiro encontro ocorreu na biblioteca da escola), as discussões duraram em torno de 1 hora e 30 minutos. Nesse encontro, a dinâmica ocorreu de forma semelhante aos demais grupos, utilizando as mesmas estratégias desenvolvidas neles (exibição e discussão do vídeo *Igualdade de Gênero* e do documentário *Mulheres Invisíveis*). Assim como nos outros GD, neste, houve uma diminuição em relação ao número de participantes, totalizando 9 jovens mulheres.

1.2.1.1.4 Grupo de Discussão 4

No dia anterior ao primeiro encontro do GD 4, procuramos a gestão da escola para que ela permitisse nossa entrada nas turmas da EJA. Como já havia informado anteriormente, durante a jornada pedagógica, aos gestores e aos professores da rede municipal de ensino vinculados à Educação de Jovens e Adultos, nesse dia, apenas conversamos com a diretora da escola sobre a proposta da pesquisa, além de pedir autorização para a inserção nas salas de aulas. Dialogamos também com as/os professoras/es sobre a visita às turmas para falarmos sobre nossa pesquisa. Assim como a gestão, todos os demais professores e professoras permitiram o acesso às turmas para realização do trabalho.

Nesse dia, fizemos uma visita a todas as classes da EJA da escola, exceto à turma de 1º a 5º ano (classe multisseriada por conta da quantidade de alunos). Essa escola atende 5 turmas da EJA, sendo uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já dito, e as demais do II Segmento do Ensino Fundamental (foco de nossa pesquisa). Visitamos as 4 turmas, conversamos com todos os educandos e educandas da EJA; essa visita durou em torno de 2 horas. Na ocasião, ficou acordado nosso retorno à escola para a realização do Grupo de Discussão, agora apenas com as jovens com faixa etária entre 15 e 25 anos. Durante a passagem pelas turmas, ao apresentarmos a proposta de pesquisa, justificamos o recorte etário e quais as sujeitas.

Feito isso, no dia seguinte (21 de março de 2019), retornamos à escola para dialogar com as jovens mulheres. Daríamos início a nosso GD. Para tanto, chegamos mais cedo à escola, antes de iniciar as atividades daquele turno (noturno). Nesse momento, encontramos apenas uma jovem mulher, que não era educanda da EJA, era a pessoa responsável pelos serviços gerais da instituição no período noturno, que, no momento, estava limpando as salas de aula. Então, falamos com ela sobre nossa proposta de pesquisa e dissemos que precisaríamos de uma sala

que não fosse utilizada naquele turno para a realização do encontro com as jovens mulheres estudantes. Bastante disponível, ela nos indicou a sala para o GD.

Na sala, organizamos as carteiras em círculo e, no centro, disponibilizamos as imagens de jovens mulheres em setores e situações diversas, tais como: trabalho, política, academia, salão, dança, mundo das tecnologias, maternidade, namoro, família, mundo da violência etc. E numa caixinha sobre a mesa, deixamos alguns chocolates¹⁴ *Bis* com uma frase de boas-vindas. Como ainda era cedo e os estudantes e professores ainda não haviam chegado, deixamos a sala organizada para o encontro, bem como nossos objetos pessoais (bolsa, celular, computador) sobre a mesa, fechamos a porta e fomos para a sala dos professores com o propósito de conversar com eles mais uma vez para que dispensassem as jovens mulheres das primeiras aulas, de maneira a iniciar o GD.

Com a sala organizada, demos início às discussões a partir do que estava lá e de algumas questões, tais como: “*O que é ser mulher para vocês? Como é ser mulher, aluna da EJA? O que vocês querem para vocês daqui a cinco anos? Por que vocês estão na escola? E na EJA?*” No primeiro momento da discussão, pedimos que as jovens se apresentassem ao grupo dizendo nome, idade, cor, religião, estado civil, profissão etc. Após a apresentação das jovens mulheres, o diálogo enveredou sobre o ser mulher e estudante da EJA e sobre seus projetos de vida.

Já o 2º encontro com as jovens só foi possível em meados do mês de junho de 2019, pois estivemos duas vezes na escola (final do mês de abril e início do mês de maio) e, nas duas datas, as turmas da EJA estavam fazendo provas. Por isso, as professoras não puderam dispensar as jovens para o encontro. Da mesma maneira que adentramos nas outras escolas (no segundo encontro dos GD), entramos também nesta instituição.

As discussões duraram em torno de 1h e 30min. A pauta enveredou por conversas acerca da desigualdade de gênero em nosso contexto, com ênfase na mulher no mundo do trabalho. O diálogo se deu a partir da exibição do vídeo *Igualdade de Gênero* e do documentário *Mulheres Invisíveis*. Findada a discussão, encerramos o encontro, agradecendo a todas presentes pela participação na pesquisa. Nesse dia, participaram do encontro 9 jovens mulheres. Assim como nos demais grupos, houve uma evasão de jovens no 2º encontro no GD 4, pois nem todas as educandas participantes da pesquisa se encontravam presentes na instituição na data.

¹⁴ Utilizamos o chocolate para todos os grupos como estratégia de aproximação entre nós e os sujeitos da pesquisa.

1.2.1.1.5 Grupo de Discussão 5

Assim como nas outras escolas, no mês de fevereiro, procuramos o estabelecimento de ensino para apresentar a proposta de pesquisa a seu gestor. Feito isso, no dia 27 de março de 2019, retornamos à instituição para dialogar com as jovens mulheres inseridas na EJA. Naquele momento, eram apenas 2 turmas de Aceleração II, sendo uma de Estágio 1 e a outra de Estágio 2. De acordo com gestão e professores da escola, a partir daquela data, seriam 3 turmas, visto que uma delas estava com um número grande de educandas/os e, para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem destes/as, a turma seria dividida em 2.

Inicialmente, conversamos com todos os educandos e as educandas da EJA (II Segmento) sobre a proposta da pesquisa e, ao mesmo tempo, fizemos o convite às jovens mulheres inseridas naquelas turmas. Como já confirmado por meio dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas *Anísio Teixeira* (Inep), nas turmas da EJA, o número de mulheres é inferior¹⁵ em relação ao de homens. Na escola em pauta, além das poucas mulheres, as mais jovens estavam em um número bem reduzido.

Nas 2 classes, encontramos apenas 5 jovens mulheres de faixa etária entre os 15 e 25 anos. Destas, apenas 3 fizeram a adesão à pesquisa por livre e espontânea vontade, 2 não disseram nada nem assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Elas não quiseram nem falar o porquê de não aceitarem participar da pesquisa, apenas fizeram sinal de “não” gesticulando com as mãos. Em contrapartida, posteriormente, direcionaram-se para a sala onde estava acontecendo o diálogo com as demais jovens, mas nada disseram, permaneceram sentadas e caladas durante o encontro.

Posteriormente, conversando com as/os professoras/es, fomos informadas de que essas meninas já estão na escola há um bom tempo e não falam nada. Os professores acreditam que elas apresentam Necessidades Educacionais Especiais¹⁶, mas até a conclusão da pesquisa essa

¹⁵ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2019, os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos. Nessa faixa etária, 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas (INEP, 2020).

¹⁶ O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, regulamenta as novas diretrizes de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, [2011]), que concebe o Atendimento Educacional Especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e instrumentos pedagógicos. Entretanto, ao observarmos a situação dessas duas jovens participantes da pesquisa, verificamos que não havia auxílio de profissionais especializados aos sujeitos da EJA nem adaptações nos materiais para trabalhar com essas educandas. Nesse sentido, concordamos com Campos e Duarte (2011, p. 281) quando afirmam que, “apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos, ainda é frequentemente negado.”

hipótese não havia sido confirmada por um profissional especializado ou por uma equipe reunida para tal fim.

Então, no dia 27 de março de 2019, o Grupo de Discussão ocorreu com a presença de 5 jovens e participação de apenas 3 delas. Como essa escola está localizada num distrito do município e atende poucas turmas da EJA, foi possível, num mesmo dia e turno, conversar com todo o público da EJA e, em seguida, realizar o Grupo de Discussão com as jovens mulheres.

A dinâmica ocorreu da mesma maneira como aconteceu nas demais escolas. E como o diálogo se deu com somente três jovens com duração de quase duas horas de discussão, não houve a necessidade de fazer um segundo encontro com as participantes deste GD¹⁷, pois os assuntos a serem debatidos se esgotaram durante o primeiro.

1.2.1.1.6 Algumas observações sobre os encontros

De modo geral, nossa inserção nos Grupos de Discussão aconteceu conforme havíamos planejado, sem empecilhos para nossa entrada nos espaços escolares onde estão inseridas as jovens mulheres na EJA. Para finalizar a descrição dos grupos, destacamos alguns aspectos que nos pareceram comuns na maioria deles.

Observamos a presença de muitos estudantes que eram oriundos do ensino regular, permaneceram muitos anos na referida etapa da Educação Básica e, no período da pesquisa, foram encaminhados para a EJA. Ou seja, sujeitos que a própria escola não tem dado conta de fazer avançar no processo de ensino e aprendizagem escolar, no ensino considerado regular, são conduzidos para a EJA (EITERER; REIS, 2009). No entanto, não foi possível observar se as escolas têm pensado ou não numa proposta pedagógica que atenda as especificidades desses sujeitos. Sobre a presença dessa juventude na EJA, proveniente do ensino regular, já existem pesquisas que têm retratado sobre alunos cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos¹⁸.

No que concerne às jovens mulheres estudantes da EJA e participantes da pesquisa, reconhecer os “tempos e modos de fala” de cada uma nos grupos foi um aprendizado que permeou os encaminhamentos para a realização das narrativas e da imersão na pesquisa. A situação de “ansiedade” que vivenciamos durante a realização dos primeiros encontros dos Grupos de Discussão foi necessária para compreender que “esperar outros momentos e/ou outras oportunidades” contribui para a maturação por meio da reflexão, para o desenvolvimento

¹⁷ Nesse mesmo dia, além da dinâmica utilizada no primeiro encontro com os demais grupos, exibimos o vídeo *Igualdade de Gênero* e o documentário *Mulheres Invisíveis*.

¹⁸ Sobre isso, ver: Brunel (2004) e Barrios e Perrude (2016).

dos instrumentos, mas igualmente colabora no entendimento do contexto da situação. Todavia, é preciso refletir também sobre o que a experiência de participar de um Grupo de Discussão, sob a organização de uma pessoa estranha, significava para aquelas jovens mulheres, naquele momento.

Outro aspecto que ressaltamos refere-se à disponibilidade das jovens para falar sobre si e sobre seus projetos de vida. Esses momentos dependiam também da decisão das/os docentes de dispensar ou não as jovens de suas atividades de sala de aula para a realização dos encontros. As jovens, comumente, sugeriam em quais das aulas poderíamos realizar os encontros. A disciplina e/ou o/a professor/a dependia muito de cada GD. Ora a preferência delas voltava-se para as aulas de Matemática, ora por Língua Inglesa etc.

Durante os Grupos de Discussão¹⁹, algumas jovens mulheres interagiam bastante ao discutir os assuntos referentes ao ser mulher (trabalho, violência, discriminação, racismo, desigualdade de gênero etc.), especialmente quando rememoravam questões experienciadas por elas. Ressaltaram ainda que, na família, são as que assumem múltiplas tarefas, além do estudo. Temas como maternidade, relação de poder, igualdade de gênero, violência contra a mulher, entre outros, figuram como relevantes para as jovens mulheres estudantes da EJA. É importante destacar que, após a discussão sobre ser jovem mulher e, ao mesmo tempo, estudante da EJA, as participantes da pesquisa, quando se aproximava o horário do intervalo das escolas (20h e 45min), demonstravam ansiedade. Diante disso, antecipávamos alguns tópicos e/ou concluíamos o encontro, visto que a discussão começava a ficar desgastante e repetitiva.

O reconhecimento da singularidade da linguagem de algumas jovens manifesta por meio de expressões geracionais e silêncios possibilitou-nos fazer escutas mais atentas, bem como entender a linguagem como uma especificidade dos sujeitos no coletivo. Por conta disso, e para melhor aprofundamento de determinadas questões que nos pareceram lacunas durante os diálogos nos GD, realizamos também as entrevistas semiestruturadas personalizadas com algumas jovens mulheres. Essas entrevistas serão descritas a seguir.

1.2.2 Falando de si: as entrevistas semiestruturadas personalizadas

Como já anunciado anteriormente, além dos grupos de discussão, a entrevista semiestruturada personalizada foi outro instrumento utilizado nesta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com cinco jovens mulheres de maneira que contemplassem participantes de

¹⁹ Durante os encontros nos GD, tivemos ajuda de algumas jovens nos momentos das gravações em gravador e celular.

maioria²⁰ dos GD, nas quais as experiências e os projetos de vidas das jovens foram enfocados. Essas entrevistas foram gravadas²¹ em áudio e, posteriormente, transcritas. Nelas, a partir de algumas questões gerais e de outras específicas para cada colaboradora, formuladas pelas pesquisadoras, desenvolvíamos um diálogo com as jovens, no qual eram abordados aspectos relativos a suas experiências enquanto jovens mulheres inseridas no contexto da EJA, bem como seus projetos de vida. Esse diálogo transcorreu, principalmente, os aspectos da vida pessoal de cada uma das jovens participantes deste estudo. As conversas individuais com as jovens mulheres foram feitas para discutir questões que nos pareceram vagas durante os Grupos de Discussão, com ênfase nos projetos de vida delas.

Segundo Rees e Mello (2011, p. 39),

a entrevista semiestruturada é conduzida de uma forma mais aberta e menos intrusiva, como se fosse uma conversa ou uma troca de informações. Seu objetivo é compreender o mundo do respondente. Por isso, é geralmente orientada por tópicos e questões pertinentes à pesquisa ao invés de seguir um rol de perguntas pré-determinadas. A esse respeito Nunan (1997) salienta que o entrevistador ao usar esse tipo de entrevista tem uma ideia geral sobre aonde ele quer que a entrevista chegue e que perguntas ele quer compreender, porém não tem o controle total de seu desenrolar. Desta feita, questões mais gerais ou tópicos são inicialmente introduzidos e ao longo da entrevista os pontos relevantes servem de base para questões mais específicas. Seu objetivo é obter *insights* acerca de questões específicas ainda não levantadas. Daí não ser necessário elaborar uma lista de perguntas pré-determinadas.

Embora a entrevista semiestruturada não exija perguntas pré-estabelecidas, nesta pesquisa, adotamos algumas questões semelhantes para todas as participantes e perguntas individualizadas direcionadas a cada jovem selecionada durante os GD. A partir das informações obtidas durante estes, selecionamos cinco jovens mulheres, que foram convidadas a participar das entrevistas semiestruturadas personalizadas.

Conforme justifica Weller (2006, p. 248),

após a realização de um grupo de discussão, a escolha dos candidatos para a realização da entrevista subsequente dar-se-á com base nas informações obtidas na entrevista anterior e assim sucessivamente. Esse procedimento é realizado com o objetivo de esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento de coleta destes.

²⁰ Embora, em todos os GD, as jovens mulheres se disponibilizassem a participar das entrevistas, em um deles, não foi possível o encontro com a jovem por conta da Covid-19.

²¹ As entrevistas foram gravadas (celular e gravador) e, posteriormente, transcritas. Optamos por fazer a transcrição integral das gravações, procurando registrar, com a máxima precisão, todas nossas intervenções e as das colaboradoras. Após a digitação na íntegra dos áudios no computador, foram feitas algumas alterações gramaticais, de maneira que não prejudicassem a essência dos discursos das entrevistadas.

Segundo Laville e Dionne (1999), esse instrumento permite um contato maior entre o entrevistado e o entrevistador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais. De acordo com Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Dessa maneira, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa em pauta. Para Queiroz (1988), existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por intuítos diferentes.

Para a realização das entrevistas, procuramos, durante os encontros nos grupos de discussão, conversar com as jovens de maneira que obtivéssemos a confiança e a atenção delas para as entrevistas personalizadas. Segundo Kaufmann (2013), uma “boa” entrevista seria aquela que surge como fruto de uma conquista na interação — referimo-nos a uma relação mais próxima, de modo que haja uma “sintonia” entre entrevistada e entrevistadora, desconstruindo, assim, a hierarquia de poder que pode atrapalhar a condução do processo e interferir em um aprofundamento da conversa. A nosso ver, não dá para anular as diferenças quando a entrevistada é aluna do Ensino Fundamental da EJA e a entrevistadora, professora da universidade. Ainda para essa autora, o pesquisador deverá instigar o investigado a pensar, dando atenção e escutando ativamente a reflexividade dos sujeitos, para provocar o envolvimento do entrevistado durante as conversas (KAUFMANN, 2013).

Logo, a escuta ativa e reflexiva proporcionará o contato com as representações e com o imaginário dos indivíduos entrevistados. Durante as conversas com as jovens mulheres, participantes desta pesquisa, buscamos agir com “atenção flutuante” (THIOLLENT, 1989), de maneira que, ao mesmo tempo que permitíamos o diálogo fluir, procurávamos direcionar a conversa para questões referentes a seus projetos de vida. Escutar as jovens com atenção e sensibilidade, demonstrando interesse e curiosidade sobre seus projetos de vida e planos para o futuro, configurou-se importante elemento para a realização das entrevistas personalizadas.

Consideramos a entrevista relevante para a geração de dados, já que pontos confusos dos Grupos de Discussão puderam ser explicados nas entrevistas e até superados, em termos de obter respostas mais completas para as questões propostas pela pesquisa e discutidas nos grupos. Perguntas foram debatidas a partir das falas dos sujeitos nos GD.

As 5 jovens mulheres selecionadas para participarem das entrevistas possuem idades entre 15 e 22 anos. O encontro se deu nas próprias escolas em que elas são estudantes da EJA, exceto uma cujo encontro ocorreu nas proximidades do local onde ela trabalha. Com cada uma

delas, encontramos-nos duas vezes. O primeiro momento se pautou numa conversa informal para dialogarmos sobre o interesse e a disponibilidade para participar da entrevista, já que havia se passado três meses do período em que elas se dispuseram a integrar as entrevistas semiestruturadas personalizadas (durante os encontros dos GD). Já o segundo momento das entrevistas com as jovens focou-se nas questões específicas da pesquisa.

A escolha das entrevistadas se deu pelo maior grau de proximidade que conseguimos obter durante os encontros dos Grupos de Discussão, sobretudo por representarem as vozes das jovens mulheres inseridas na EJA, no município de Guanambi, que conseguem atravessar, a nosso ver, a diversidade da juventude presente no contexto da EJA no Alto Sertão da Bahia. Concordamos com Fonseca (1998) quando discorre sobre a importância do caráter social da análise, em que as trajetórias dos sujeitos estão inextricavelmente relacionadas a seus contextos. Portanto, os caminhos que percorremos até os sujeitos desta pesquisa nos possibilitaram conhecer parte dos projetos de vida das jovens mulheres, participantes deste estudo.

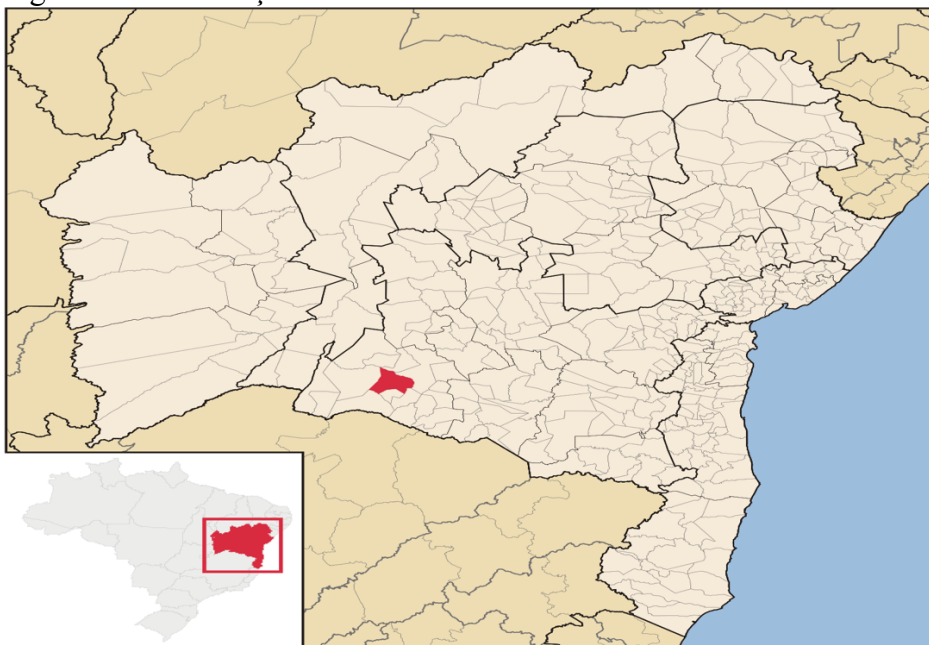
Por meio das entrevistas personalizadas, podem emergir histórias de vida tanto das falas das entrevistadas como dos dados obtidos no contexto situacional. Para ouvir as jovens mulheres estudantes da EJA do município de Guanambi/BA, utilizamos uma linguagem que estivesse de acordo com a realidade e o contexto das participantes bem como, em diálogo com elas, realizamos as entrevistas em locais que possibilitassem o exercício da escuta.

Assim sendo, as entrevistas foram feitas nos lugares em que as participantes se sentiram mais confortáveis. Como a escolha do local é fundamental para a obtenção de uma entrevista satisfatória, deixamos que elas mesmas indicassem o melhor local e horário para as entrevistas. Meihy (2002) ressalta que o local ideal será sempre aquele capaz de favorecer condições apropriadas para a captação da pureza do som, evitando as interrupções desnecessárias capazes de alterar a concentração. Nesse sentido, procuramos respeitar o horário, o local e o tempo de cada participante: algumas não quiseram/não permitiram que fôssemos a suas casas; então, a maioria das entrevistas ocorreu em espaços da escola onde as estudantes da EJA estavam inseridas. Cada entrevista durou entre 40 minutos e 1 hora. Os perfis das participantes das entrevistas serão delineados na subseção 1.4. A seguir, descreveremos o lugar da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

1.3 Guanambi como município e as jovens mulheres inseridas na EJA como sujeitos da pesquisa

Guanambi²² é um município brasileiro do estado da Bahia, distante 796 km a sudoeste da capital baiana, Salvador. Sobre a população, conforme estimativas do IBGE (2018), Guanambi possui 86.808 habitantes, perfilando na 21^a posição em relação ao município mais populoso da Bahia. É município-polo da Microrregião de Guanambi, estabelecendo influência de comércio e infraestrutura para uma área de aproximadamente 400 mil habitantes. Abriga, ao lado de Caetité e Igaporã, o maior complexo eólico da América Latina²³.

Figura 1 – Localização de Guanambi na Bahia



Fonte: Bahia... (2006).

A escolha em fazer a pesquisa no município de Guanambi se deu por este atender aos critérios definidos no decorrer do estudo. Entre os municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo²⁴, é um dos que ofertam a EJA, mais especificamente, o II Segmento do Ensino

²² “O município de Guanambi está distante 796 km de Salvador, sendo interligado à capital pela BR-030, BA-262 e BR-324, 45 km de Caetité e 43 km de Palmas de Monte Alto pela BR-030, 33 km de Pindaí pela BR-122 e 29 km de Candiba, pela BA-262, representando, assim, uma forte influência nas áreas comercial. Limita-se com os seguintes Municípios: NORTE: Igaporã, Caetité, Matina; SUL: Candiba, Sebastião Laranjeiras; LESTE: Pindaí e Caetité; OESTE: Palmas de Monte Alto.” (GUANAMBI, [201-]).

²³ “O Complexo Eólico do Alto Sertão é o nome que recebeu o conjunto de complexos de produção de energia eólica na região baiana da cidade de Caetité, e que constitui o maior complexo dessa modalidade energética na América Latina. Situado nas cidades de Caetité, Igaporã e Pindaí, estado da Bahia.” (WIKIPEDIA, [2019]).

²⁴ “O estado da Bahia está dividido em 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e tem uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e

Fundamental (etapa da EJA em que se concentra grande número de jovens), está entre os três primeiros que atende o maior número de educandos da EJA na região, contemplando sujeitos do campo e da cidade.

Então, a escolha de Guanambi se justifica por conta de essa cidade ser o primeiro maior município em matrículas na Educação de Jovens e Adultos (total de 1.731 no ano de 2018). Além disso, ele é o local onde trabalho como coordenadora pedagógica da EJA e como docente da Universidade do Estado da Bahia, no *Campus XII*, o que promoveu melhor acesso a todas as escolas que atendem a essa modalidade de ensino, bem como às jovens mulheres estudantes da EJA selecionadas para os GD e as entrevistas semiestruturadas personalizadas. Outro fator considerado nessa escolha diz respeito ao investimento financeiro e ao emprego de tempo ser menor com os deslocamentos para a realização da pesquisa.

1.3.1 A Educação de Jovens e Adultos em Guanambi/BA

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), o município de Guanambi possui 10 instituições escolares que atendem a Educação de Jovens e Adultos, sendo 3 vinculadas à esfera estadual de ensino, com ênfase no Ensino Médio, e 7 vinculadas à rede municipal de ensino, ofertando apenas o Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, até o ano de 2018, a rede estadual de ensino da Bahia, de forma mais específica o município de Guanambi, ainda oferecia o Ensino Fundamental em apenas uma escola. Já no ano seguinte, o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade do estado; e o Ensino Fundamental, exclusivamente do município.

Dos dez estabelecimentos que atendem a EJA em Guanambi, somente dois estão localizados no campo; e os demais, na cidade. Dos situados no campo, somente um está cadastrado no censo da Educação Básica como escola do campo. Então, do total de estabelecimentos que atendem a EJA no município, três contemplam a referida modalidade de ensino na etapa do Ensino Médio (rede estadual); e sete, o Ensino Fundamental, vinculados à

externamente por meio de processos específicos, nos quais se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

O Território do Sertão Produtivo é composto por 20 municípios: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Lagoa Real e Tanque Novo. Conforme os dados do Censo demográfico (IBGE, 2010), o Território Sertão Produtivo possui uma área de 24.280,365 Km² com 460.794 habitantes (IBGE, 2010), dos quais aproximadamente 51% residem em áreas rurais. Está subdividido em cinco subespaços: Iuiú, Guanambi, Caetité, Caculé e Brumado. E faz divisa com quatro territórios: Velho Chico, Chapada Diamantina, Bacia do Paramirim e Vitória da Conquista.” (TERRITÓRIO DE IDENTIDADE..., 2011).

rede municipal de ensino. Portanto, nossa pesquisa adentrou mais especificamente nas instituições vinculadas à rede municipal de ensino por estas contemplarem o segmento que pretendíamos estudar.

Em se tratando do número de classes da EJA no município, em 2018, totalizava-se 57 turmas. Destas, 31 eram do Ensino Fundamental (sendo 28 da rede municipal e 3 da rede estadual) e 26, do Ensino Médio (todas da rede estadual).

Em relação ao número de matrículas, observamos que o Ensino Médio superava em 2018 e, por muito pouco, três matrículas, o Ensino Fundamental, o que não chega a ser um destaque tão relevante. Esses dados estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em Guanambi/Bahia, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa – 2018

Etapa de Ensino	Dependência Administrativa				TOTAL
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Ensino Fundamental	-	105	759	-	864
Ensino Médio	-	867	-	-	867
TOTAL	-	972	759	-	1.731

Fonte: Inep (2018).

É importante ressaltar ainda que, no município, não há nenhuma instituição da rede privada que contemple o campo da EJA.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos sujeitos residentes no campo, que constituem um número considerável²⁵. Porém, há apenas duas escolas que oferecem a EJA, localizadas nos distritos; e somente uma delas está cadastrada no sistema como escola do campo, embora as escolas situadas na cidade também atendam sujeitos provenientes do campo. O que demonstra que a oferta dessa modalidade de ensino, assim como as demais etapas de educação, é quase inexistente nos espaços rurais. Nesse sentido, “a saída dos jovens para estudar não é uma escolha, é justamente o resultado da falta de condições estruturais no campo.” (MARQUES, 2019, p.28).

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica/2018 (BRASIL, 2019), o Brasil contava com 3.545.988 de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, sendo 59,4%

²⁵ De acordo com o IBGE (2010), há quase uma década, o município possuía uma população de 78.810, sendo que 62.534 pessoas residiam no meio urbano e 16.276 no meio rural.

delas matriculadas no Ensino Fundamental e 40,6% no Ensino Médio. Outro fenômeno presente no campo da EJA se refere ao maior número de homens matriculados. Assim, há um índice menor de mulheres nas classes da referida modalidade de ensino. Do total de estudantes matriculados na EJA no ano de 2018, 1.713.999 são do sexo feminino e 1.831.989 do sexo masculino. Observamos, portanto, que o número de mulheres matriculadas na EJA ainda não alcançou o patamar de igualdade em relação aos homens, chegando a haver mais de 100 mil mulheres a menos que o total de homens matriculados nessa modalidade de ensino.

A nosso ver, as mulheres terem menos interrupções nos estudos e maior linearidade na escolarização justifica seu menor número na EJA. De acordo com os dados do Censo Escolar 2018, a proporção de alunos do sexo feminino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é menor do que a do sexo masculino em todos os níveis de ensino. A taxa de distorção *idade-série* é o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. A maior diferença entre os sexos é observada no sexto ano do Ensino Fundamental, em que a referida taxa de distorção é de 31,6% para o sexo masculino e 19,2% para o sexo feminino, conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 – Taxa de distorção idade-série por etapas dos Ensinos Fundamental e Médio segundo o sexo – Brasil – 2018

Etapa de Ensino	Ano/série	Sexo		TOTAL
		Masculino	Feminino	
Ensino Fundamental	1 ^o	3,6	2,7	6,3
	2 ^o	5,5	3,8	9,3
	3 ^o	15,5	9,4	24,9
	4 ^o	19,7	11,8	31,5
	5 ^o	22,8	14,0	36,8
	6 ^o	31,6	19,2	50,8
	7 ^o	31,3	20,8	52,1
	8 ^o	28,3	19,4	47,7
	9 ^o	26,2	18,5	44,7
Ensino Médio	1 ^a	38,3	28,1	66,4
	2 ^a	30,4	23,1	53,5
	3 ^a	25,3	20,4	45,7

Fonte: Inep (2018).

Em contrapartida, de um total de 48.455.867 estudantes matriculados na Educação Básica no Brasil, 23.823.004 são do sexo feminino e 24.632.863 do sexo masculino (INEP, 2019). Observamos, portanto, quase 1 milhão de homens a mais que mulheres matriculadas na Educação Básica no país no ano de 2018. Porém, se analisarmos a etapa do Ensino Médio,

percebemos uma inversão dessa realidade; de 7.709.929 de estudantes matriculados em 2018, 3.990.009 são mulheres e 3.719.920 são homens (INEP, 2019). Ou seja, há mais de 200 mil mulheres que homens no Ensino Médio. Isso significa que, a partir do Ensino Médio, as mulheres são as que mais permanecem nos estudos. Na Educação Superior²⁶, esse índice aproxima-se de 300 mil mulheres a mais que homens.

Entretanto, Ávila e Portes (2012) realizaram uma pesquisa com mulheres²⁷ de camadas populares que frequentam cursos noturnos em uma universidade pública. Eles afirmam que “as rupturas com relação a uma economia doméstica estável podem interferir na trajetória escolar de crianças e adolescentes e provocar fluxos escolares acidentados por reprovações ou interrupção dos estudos.” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 814).

Como já dito, os dados do Censo da Educação Superior referentes a 2017 mostram a predominância das mulheres na Educação Superior. Elas são 55% dos estudantes ingressantes, 57% dos matriculados e 61% dos concluintes dos cursos de Graduação. Na Licenciatura, por exemplo, 70,6% das matrículas são do sexo feminino, o que indica o recorte de gênero atuando na escolha das profissões.

Entre as mulheres matriculadas na modalidade EJA no país no ano de 2018, 647.857 não declararam sua cor; enquanto 278.609 se declararam brancas; 92.774, pretas; 674.761, pardas; 6.356, amarelas; e 13.642, indígenas. Assim 44,8% se autodeclararam negras (pretas e pardas, segundo orientação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 37,8% não fizeram declaração, 16,6% afirmaram ser brancas e amarelas, e 0,8%, indígenas (INEP, 2019).

Está evidenciado que o índice de mulheres negras no campo da EJA se sobrepõe ao número de mulheres brancas e/ou amarelas. Então, não são quaisquer jovens mulheres que estão inseridas nessa modalidade de ensino, são jovens, mulheres, negras, mães ou não, pobres etc. Ainda de acordo com o Inep (2019), 37,8% das mulheres matriculadas na EJA em 2018 no país não declararam sua cor. Nesse sentido, perguntamos: o que levou essas mulheres a não se declararem a cor? Quem poderá atestar que elas ou alguma delas não tenha sofrido preconceito ou já tiveram seus direitos limitados ao longo da vida por conta da cor? A nosso ver, a cor e a etnia têm interferido de alguma maneira na vida das pessoas. Muitos/as têm vivenciado alguma experiência de discriminação por serem negros/as (pretos/as ou pardos/as). O que talvez pode ter influenciado na não declaração da cor.

²⁶ De acordo com dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), o número de concluintes da Educação Superior chega a 1.199.769; destes, 732.837 são mulheres, e 466.932 são homens.

²⁷ Trata-se da experiência de mulheres que, a despeito de já levarem uma dupla jornada de trabalho diária como mães, donas de casa e profissionais, resolvem dar prosseguimento aos estudos e cursar a universidade, passando a vivenciar uma tripla jornada de trabalho diária (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 809).

Os dados dizem que a cor e a etnia demarcam lugares sociais e experiências.

Ao demarcar os espaços sociais com base na aparência e na cor da pele, as sociedades latino-americanas, e a brasileira em particular, resgatam a natureza sócio-histórica do conceito de raça e capturam seu potencial de identificar diferentes sentidos e significados no acesso ao poder, no acesso ao repertório de direitos efetivamente disponíveis e ao conjunto de recursos socialmente desejáveis. (LOPES, 2005, p. 1596)

Para Lopes (2005, p. 1596), é clara “a dimensão espaço-regional na concentração de riqueza e na distribuição dos pobres[,] é inegável sua relação com raça/cor e gênero – as mulheres negras encontram-se nos mais baixos patamares de renda.” Reiterando essa discussão, estudos como o de Crenshaw (2002) e o de Bairros (2004) ajudam-nos a compreender melhor como a cor, a etnia e o gênero demarcam espaços sociais.

Essa realidade não é diferente no contexto da pesquisa, conforme demonstra a Tabela 3 ao apresentar o número de matrículas da EJA, em Guanambi, por sexo e cor/raça no ano de 2018.

Tabela 3 – Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em Guanambi/Bahia por sexo e cor/raça – 2018

Sexo	Cor/raça						Total
	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
Masculino	161	117	80	519	1	3	881
Feminino	130	92	71	553	3	1	850
Total	291	209	151	1.072	4	4	1.731

Fonte: Inep (2018).

No país, é significativa a presença da mulher negra no campo da EJA. Das 850 mulheres matriculadas nessa modalidade de ensino no município, 624 se autodeclararam pretas e pardas. Além disso, desse total, 130 não declararam sua cor.

Esses dados revelam os processos de exclusão, desigualdade e subalternização, principalmente no que se refere às mulheres pobres e negras. Segundo Santos (2008, p. 280-281),

[...] a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade a pertença se dá pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença se dá pela exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. [...] Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita.

Os dados da EJA também evidenciam que os sujeitos perpassam por situações de exclusão social tanto no que se refere à questão material, “uma vez que, no aspecto material, a exclusão pode ser entendida como a impossibilidade ou dificuldade de acessar bens e serviços para a promoção de uma melhor condição de vida” (LEAL, 2017, p.44), quanto no que se relaciona “à forma com que o indivíduo lida com as diversas formas de carência, estigmatização e desprestígio” (LEAL, 2017, p. 44).

Além dessas tantas negações para com a população pobre e negra, mais especificamente para com as mulheres, destacamos o epistemicídio, que inviabiliza e recusa a produção do conhecimento do povo africano. Para o *movimento negro*, o *epistemicídio está inserido no processo de genocídio, em que acontece a morte simbólica de negras e negros, causada principalmente pelo apagamento de referenciais africanos e afro-brasileiros*.

Segundo Carneiro (2005, p. 104), o epistemicídio se configura

pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio.

Nesse sentido, interrogamos: quantas vítimas o epistemicídio tem feito nos últimos tempos, mais especificamente, na América Latina, no Brasil?

De acordo com Souza (2014, p. 4), “essa invisibilidade articulada pelos marcadores gênero, raça e classe nos deixa sem referências do que é ser uma intelectual negra na academia, por isso, frequentemente, buscamos essas intelectuais fora dela.” Ainda para essa autora, “a invisibilidade das intelectuais negras na academia também compromete professores e estudantes brancos, na medida em que textos importantes que lidam com diversas situações e contextos para o aprendizado e para a pesquisa são negados.” (SOUZA, 2014, p. 4). Por conta das opressões de classe, raça e gênero, o epistemicídio traz péssimas implicações para as mulheres negras na produção de conhecimento nos espaços acadêmicos, que adotam uma lógica branca, europeizada e masculina.

Nesse sentido, perdemos a oportunidade de descolonizar o pensamento em relação à população pobre, negra, indígena, quilombola etc. Defendemos a luta pela democratização do pensamento em que todos e todas possam socializar suas epistemologias.

De acordo com Rosa (2009, p. 898), ao tratar da pobreza, “as marcas discriminatórias associadas ao pertencimento de cor/raça negra implicam uma maior probabilidade de que o indivíduo esteja entre os grupos dos extremamente pobres.” Ainda para esse autor, “a pobreza

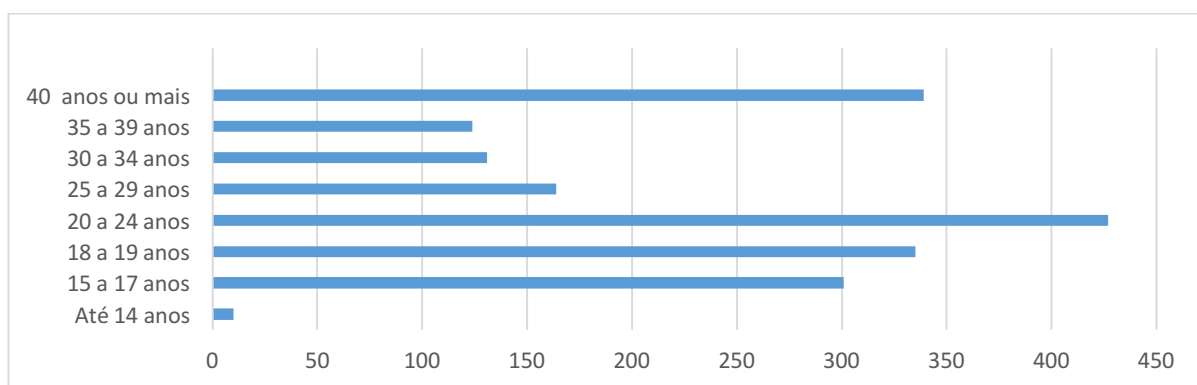
no Brasil tem cor e [...] os avanços econômicos e sociais experimentados pelo país nos últimos anos não têm apresentado uma resolução para as desigualdades entre brancos e negros.” (ROSA, 2009, p. 898).

Neste contexto de desigualdade e exclusão em que vivem as jovens mulheres inseridas na EJA, assim como outras tantas mulheres pobres, negras, nordestinas, sertanejas, não só a legislação deve avançar no sentido de assegurar os direitos das/os negras/os por meio da criminalização do racismo e de ações afirmativas, mas também é preciso garantir acesso e permanência na educação para todos e todas.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Outro aspecto já anunciado nesta tese se refere à grande presença de jovens na EJA. A propósito, o gráfico 1 apresenta as matrículas na referida modalidade de ensino por faixa etária no município de Guanambi.

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em Guanambi/BA por faixa etária: 2018



Fonte: Inep (2018).

Os dados do Gráfico 1 evidenciam a grande presença da juventude no campo da EJA, no município de Guanambi. De um total de 1.731 estudantes, 1.237 encontram-se na faixa etária dos 14 aos 29²⁸ anos, ou seja, 71,5% dos estudantes são adolescentes e/ou jovens. Esse é um dos motivos que justifica nossa escolha pela categoria *jovens mulheres*.

²⁸ Vale ressaltar aqui o recorte etário que define o ser jovem no Brasil, e essa é a principal referência utilizada pelos órgãos censitários. O órgão oficial de estatísticas, o IBGE, define como *jovem* a população dos 15 aos 24 anos.

Na rede pública municipal de ensino de Guanambi, a EJA possui uma estrutura própria, conforme descreve Carvalho (2013), no segmento fundamental, assegurada desde 2004, por meio do Projeto *Organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos*, n.º 14, de 15 de dezembro de 2004. Nesse projeto, esse campo de ensino é denominado Aceleração I²⁹ e Aceleração II³⁰, correspondendo respectivamente ao primeiro e ao segundo segmentos do Ensino Fundamental. Até então, o município atendia as pessoas jovens, adultas e/ou idosas cadastradas no sistema regular de ensino e no censo escolar como alunos do Ensino Fundamental regular.

Observando o contexto da Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi/BA, evidencia-se a necessidade de promover maior oferta dessa modalidade de ensino bem como de pensar a organização do trabalho pedagógico e curricular de maneira que atenda as especificidades e a diversidade dos sujeitos inseridos na EJA (SILVA; OLIVEIRA; REIS, 2017). O que justifica tal evidência é o grande número de pessoas analfabetas no município. De acordo com dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos era de 14,6%. Em se tratando da população residente no campo, a taxa de analfabetismo³¹ na época era de 25,9% e na cidade, 11,6%. Nesse sentido, o campo possui uma demanda ainda maior por formação de classes da EJA.

Entretanto, a concretização dessa demanda nos parece pouco provável diante da realidade em que se encontra a educação do/no campo no município, com a nucleação das escolas rurais. Segundo Santana e Marques (2019, p. 7265), “no município de Guanambi as escolas foram ‘nucleadas’ no ano de 2005 e só dois anos depois, com alegação de melhoramento do ensino para os camponeses, foi publicado o decreto³² de nº 334, de 19 de março de 2007.” Vale ressaltar que, até o período de realização desta pesquisa, os alunos e as alunas residentes no campo continuam se deslocando dos espaços onde residem para estudar na sede do município ou nos distritos vinculados à cidade de Guanambi. Essas questões referentes ao

²⁹ Corresponde ao Estágio 1 (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental) e Estágio 2 (3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental).

³⁰ Corresponde ao Estágio 1 (5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental) e Estágio 2 (7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). Vale ressaltar que, embora a rede municipal de ensino tenha organizado o Ensino Fundamental com base na Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regula o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, na modalidade EJA, usa-se a nomenclatura *série* para designar cada estágio.

³¹ Ao comparar esse índice com o âmbito nacional, o município apresentava, na época, um percentual mais elevado. A taxa nacional de *analfabetismo* entre pessoas de 15 ou mais anos de idade era de 9,6% em 2010. Nesse grupo etário, os pretos e os pardos tiveram percentuais de *analfabetos* de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor porte. Ainda de acordo com os dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo continua maior no meio rural do que nas cidades.

³² Decreto que oficializa a extinção das escolas municipais localizadas no campo, conforme reza seu Art. 1º: “Ficam extintas as escolas municipais localizadas na zona rural de Guanambi.” (GUANAMBI, 2007, p. 1).

fechamento das escolas do campo no município de Guanambi aparecem imbricadas nas análises das produções acessadas (GANDRA *et al.* 2016; MARQUES, 2016; OLIVEIRA; REIS; COTRIM, 2011; PEREIRA; COTRIM; SILVA, 2013; SANTANA; MARQUES, 2019; XAVIER; SOUZA; SILVA 2008).

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi/BA não difere de outras regiões do país, principalmente no que se relaciona ao perfil dos sujeitos vinculados a essa modalidade de ensino: negros e pobres. Suas subjetividades são construídas em relação aos marcadores de gênero, raça e classe.

1.4 As jovens mulheres na EJA: perfil dos sujeitos coletivos

Nesta parte da tese, discorreremos sobre as participantes da pesquisa, as jovens mulheres inseridas na EJA, enquanto sujeitos coletivos. Elas serão caracterizadas aqui a partir das experiências vivenciadas nos Grupos de Discussão organizados para a realização desta pesquisa.

O grupo participante deste estudo foi composto por jovens mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente do Ensino Fundamental II³³, na rede pública de ensino do município de Guanambi/BA. Quanto à escolha das participantes da pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento da população jovem, adulta e/ou idosa matriculada nesse município, analisando os perfis das/os educandas/os com vistas a identificar jovens que contemplassem a diversidade de trajetórias presentes no campo da EJA (idade, gênero, raça, cor, trabalho, local de moradia). Em posse desses dados, foi feito um levantamento da população de jovens mulheres inseridas na referida modalidade de ensino em Guanambi, a fim de recolher informações que subsidiassem a seleção das jovens para a formação dos GD e a realização das entrevistas semiestruturadas personalizadas.

O processo de seleção das jovens se deu por adesão após a apresentação da proposta de pesquisa às jovens mulheres inseridas na EJA (II Segmento do Ensino Fundamental) com idades entre 15 e 25 anos³⁴ e com disponibilidade para participar da pesquisa. Assim sendo, incluímos jovens mulheres negras, porque essa é uma característica acentuada no campo da

³³ A opção pela escolha de jovens mulheres inseridas na EJA II, concluintes do II segmento do Ensino Fundamental, está relacionada à prevalência, na EJA I, de um número maior de adultas/os e/ou idosas/os. Além disso, muitas delas/es se encontram no processo de alfabetização.

³⁴ Escolhemos jovens mulheres com idade entre 15 e 25 anos para participarem da pesquisa porque verificamos, a partir de um levantamento prévio de dados, que há uma predominância de jovens nessa faixa etária nos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, no município de Guanambi/BA.

EJA. Além disso, procuramos também contemplar participantes provindas tanto do campo quanto da cidade.

Portanto, as participantes de nossa pesquisa por meio dos Grupos de Discussão que nos concederam entrevistas semiestruturadas personalizadas são as jovens mulheres matriculadas na EJA, especialmente aquelas inseridas no II Segmento do Ensino Fundamental, pertencentes à rede pública de ensino do município de Guanambi, na Bahia. Por meio das ferramentas de coletas de dados indicadas, procuramos conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles.

Por questões éticas, as colaboradoras envolvidas na pesquisa foram comunicadas sobre os objetivos do estudo antes da coleta dos dados. Somente após o parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciamos a produção de dados.

Então, quem são as jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente no II Segmento do Ensino Fundamental? Elas são mulheres pertencentes a várias categorias — classe, religião, raça, etnia, gênero, território e geração. São diferentes entre si: há jovens mulheres que se declaram afrodescendentes, e outras que se reconhecem como pardas; umas são de religião católica, outras evangélicas, e há aquelas que não praticam nenhuma religião; a maioria delas trabalha no mercado informal em ocupações laborais não especializadas, mais especificamente como domésticas e/ou como babás.

Como já dito, os Grupos de Discussão foram formados a partir da organização do tempo e do espaço de cada escola municipal em que estavam inseridas as jovens mulheres na EJA na época da pesquisa. Assim, formamos cinco grupos, um por escola. O Quadro 1 apresenta a cor/etnia e o estado civil das participantes dos GD.

Quadro 1 – Cor e estado civil das participantes da pesquisa

Grupo de discussão	Cor/etnia				Total	Estado civil			Total
	Branca	Morena ³⁵	Parda	Preta		Amasiada ³⁶	Casada	Solteira	
GD 1	1	2	4	2	9	3	1	5	9
GD 2	-	3	9	-	12	-	4	8	12
GD 3	-	3	9		12	1	3	8	12
GD 4	2	6	4	1	13	5	1	7	13

³⁵ Foram as participantes da pesquisa que se classificaram assim.

³⁶ Termo usado pelas participantes ao tratar das jovens que coabitam com os parceiros, porém não consideram a relação como união estável por não possuírem nenhum documento oficializando-a.

GD 5	-	2	3	-	5	-	-	5	5
Total	3	16	29	3	51	9	9	33	51

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (caderno de campo).

Embora o número de participantes presentes nos GD seja elevado, a participação e o envolvimento das jovens mulheres foram vistas em uma média de 3 a 6 colaboradoras por grupo, as demais pouco ou nada falavam durante as discussões. A quantidade de 51 jovens se deu pela maneira como foi feita nossa inserção nas escolas e, sobretudo, como nos aproximamos das jovens mulheres estudantes da EJA. Durante as visitas às turmas da EJA vinculadas à rede municipal de ensino de Guanambi/BA, fizemos o convite a todas as jovens mulheres com idades entre 15 e 25 anos matriculadas nas classes do II Segmento do Ensino Fundamental da EJA. A participação delas na pesquisa seria por livre adesão de cada uma. Assim, alguns grupos ultrapassaram o número de participantes sugerido por alguns autores, o que, a nosso ver, não prejudicou o andamento das discussões.

Observamos que quase a totalidade das jovens mulheres participantes da pesquisa são negras, ou seja, das 51 participantes dos 5 GD, 48 se autodeclararam morenas, pardas e/ou pretas (negras), sendo apenas 3 brancas, realidade comum às turmas da EJA no país. Dessas jovens, a maioria é solteira, algumas são casadas, e outras, *amasiadas*. Das solteiras, muitas coabitam com parceiros, mas não se consideram nem casadas nem *amasiadas*, mas sim solteiras.

Para traçar o perfil das jovens mulheres inseridas na EJA enquanto sujeitos coletivos, procuramos descrever, de maneira sucinta, as características delas enquanto grupo. Por isso, discorreremos sobre elas em subseções que abordam separadamente cada um dos GD.

1.4.1 Grupo de Discussão 1

As jovens participantes do GD 1 possuem idades entre 15 e 25 anos, a maioria reside no próprio bairro em que a escola está localizada, e as demais em bairros circunvizinhos. Vale salientar que a instituição onde ocorreram os encontros do GD 1 está situada num dos bairros considerados os mais periféricos da cidade, com alto índice de violência e vulnerabilidade social.

Todas se autodeclararam negras (pretas, pardas e morenas), exceto uma que se autodeclarou branca. Duas delas já são mães, e as demais disseram não ter filhos. Quando a única que se autodeclarou branca disse “*me considero branca*”, houve risos por parte das demais participantes do grupo; então, ela justificou porque é branca: “*Minha família é clara...*”

*A família da minha mãe, pois o meu pai eu desconheço, não quis me assumir, por isso digo que sou branca.*³⁷

Durante o momento de apresentação das participantes, ao declararem a cor, elas demonstraram-se incomodadas. Na maioria das vezes, as colegas que falavam a cor da jovem. Esse fato ocorria, principalmente, quando as jovens negras se pronunciavam sobre sua cor.

Percebemos nas atitudes das jovens mulheres negras, deste grupo e dos demais, quando se tratava da cor, o quanto a identidade é marcada pelo fenótipo e o quanto isso pode impactar negativamente a autodeclaração delas. A nosso ver, esses aspectos se relacionam com a formação da identidade nacional, *o mito da igualdade racial, a branquitude e a mestiçagem*.

São muitos constrangimentos, humilhações e violências sofridas pelas jovens mulheres negras para permanecerem nos espaços escolares, são experiências recorrentes da população negra em ambientes em que a ideia da branquitude predomina. De acordo com Paixão (2014, p. 32), “desigualdades raciais não poderiam ser superadas porque seriam partes intrínsecas e necessárias do próprio modelo. São as disparidades nas condições socioeconômicas que garantem a qualidade dos modelos de interação entre brancos e negros no Brasil.”

Observamos que, em nosso país, por exemplo, a pigmentação da pele costuma ser preponderante na definição do fator racial. A população negra brasileira possui traços de uma identidade racial singular, assinalada pelo mito da democracia racial³⁸.

Para Quirino (2014, p. 290),

a democracia racial se manifesta no imaginário brasileiro e escamoteia os problemas socioeconômicos que enfrentam os afrodescendentes. O racismo se manifesta na manutenção da superestrutura escravista, aonde os brancos continuam sendo os donos da “Casa Grande” e os negros continuam nas “Senzalas”. Só que hoje a casa grande são os condomínios fechados e as senzalas a favela, a periferia.

Corroborando essas afirmações, citamos a manifestação das jovens, expressa no GD 1 (abr. 2019): “os negros têm menos oportunidade ainda. Muitos não conseguiram ou não conseguem sobressair na vida por falta de oportunidades.”

Outro aspecto que pareceu incomodar as jovens participantes da pesquisa diz respeito ao estado civil delas. Embora a maioria se apresentasse como solteira, enquanto uma falava, as

³⁷ Contrariando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para não sobrecarregar o texto com notas de rodapé, optamos por apresentar as falas colhidas nos grupos de discussão e nas entrevistas em itálico e entre aspas. Quando a citação tem mais de três linhas, mantemos o itálico e usamos o recuo de quatro cm e a fonte um tamanho menor. Frisamos que esses dados foram reproduzidos na íntegra.

³⁸ Autores como Kabengele Munaga, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, o artista e político Abdias do Nascimento, a escritora Conceição Evaristo, entre outros, ajudam-nos a *desmistificar a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil*.

outras contestavam dizendo, por exemplo: “*que solteira que nada... Se já vive junto com o namorado há mais de um ano, é amigada.*” (GD1, abr. 2019).

Ao tratarmos da religião, algumas jovens disseram ser católicas. Outras afirmaram ser evangélicas. Outras ainda indicaram não possuir religião. Houve também aquelas que não souberam dizer se têm ou não uma religião.

Todas elas trabalham como domésticas e/ou babás em “*casas de família*”. Nenhuma delas possui carteira assinada. Ou seja, estão alijadas de direitos trabalhistas básicos como seguro-saúde, férias remuneradas, entre outros.

Nem todas as jovens mulheres têm celulares. Quando solicitamos se poderiam nos passar o contato para que organizássemos melhor os encontros seguintes, apenas três das participantes do grupo disseram que poderiam dar essa informação, as demais utilizam celulares de outros/as, como da mãe e/ou companheiro/namorado. Então, não foi possível manter diálogos com o GD por meio de rede social, como o *WhatsApp*, por exemplo.

A situação descrita acima aponta como as relações de gênero se dão na geração das jovens mulheres inseridas na EJA no alto Sertão da Bahia. Parece-nos que não ter o controle sobre esse meio de comunicação pressupõe condições de subalternização no cotidiano dessas jovens. Neste caso, as condições apresentadas pelas mulheres indicam vivências de subalternização nos espaços domésticos e escolares, que se encaixam num modelo de sociedade ocidental branca, masculina, adulta e heterossexual.

1.4.2 Grupo de Discussão 2

Este grupo se diferencia dos demais, principalmente, por localizar-se no centro da cidade, embora a maioria dos estudantes da EJA que frequenta essa escola se desloque de outros bairros e/ou de espaços rurais. Grande parte dos sujeitos que frequenta o Ensino Fundamental regular no diurno desta escola provém de instituições privadas.

As jovens participantes do GD 2 se encontram na faixa etária entre 15 e 25 anos, nenhuma delas reside no centro da cidade, onde está localizada a escola. Das 12 participantes, 4 são casadas e 8 afirmaram ser solteiras. Todas elas se autodeclararam pardas e/ou morenas. É importante destacar que, neste GD, ainda que estivessem presentes 3 jovens pretas³⁹, estas não se declararam pretas, mas sim pardas e/ou morenas.

Os estudos e as análises do IBGE apontam elementos que deveriam ser considerados no caso de inclusão da categoria *negra e morena* na classificação da cor do povo brasileiro, “ao

³⁹ Quem as definiu como pretas foram as pesquisadoras a partir da pele retinta.

contrário da negra, se a categoria morena fosse incluída na classificação, a linha entre brancos e não brancos – essencialmente pretos e pardos – se deslocaria, pois é uma categoria composta de brancos, pardos e mesmo pretos.” (OSORIO, 2013).

Morena é tanto uma categoria de negação da negritude quanto a que caracteriza o indivíduo branco bronzeado; há morenos que jamais serão objeto de discriminação racial e aqueles que provavelmente serão. Quando o indivíduo que se identifica moreno se vê obrigado a decidir se é branco ou pardo na classificação do IBGE, provavelmente o faz segundo a nossa cultura racial e leva em consideração suas marcas e outros aspectos – sua situação socioeconômica, por exemplo – classificando-se na categoria discriminada, ou não, depois de um julgamento subjetivo de sua proximidade com o polo branco da escala de cor. (OSORIO, 2013).

Os discursos das jovens evidenciam o envolvimento delas nos processos sociais e históricos vivenciados pela população negra em nosso país. Elas vivem com suas famílias, em muitos casos, chefiadas por mulheres (mãe, avó e/ou sogra). Entre as jovens mulheres participantes deste GD, quatro delas já são mães de um a dois filhos, sendo duas solteiras e duas casadas.

Apesar de algumas não trabalharem fora, isso não significa que não assumam ocupações domésticas dentro dos espaços onde residem. Uma delas é manicure, outra babá, e outra trabalha na parte da limpeza de um supermercado (das 6h às 16h).

Quanto à religião, seis jovens declararam ser católicas não praticantes. As demais disseram ser evangélicas. Ou seja, das participantes do GD 2, metade é católica, e a outra metade evangélica.

Neste grupo, algumas jovens mulheres possuem celular, outras não. As que não o possuem ainda usam o da mãe. Por isso, não nos passaram o contato para que agendássemos os próximos encontros do Grupo de Discussão diretamente com elas. Nesse sentido, ficou acordado que retornaríamos na escola num dia letivo do mês seguinte para a realização do segundo encontro com elas.

1.4.3 Grupo de Discussão 3

O GD 3 foi organizado numa instituição que recebe sujeitos de vários bairros periféricos da cidade. É uma escola que inicia a experiência de colégio militar. Apesar disso, a proposta pedagógica da EJA, até o momento de realização da pesquisa, não parecia adequar-se às regras e aos princípios da educação militar.

As jovens mulheres participantes deste grupo possuem idades entre 15 e 22 anos, prevalecendo a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Em sua maioria, autoafirmaram-se solteiras; das

12 participantes, 8 são solteiras, sendo que 3 possuem filhos; e as demais não; 3 são casadas e mães; e 1 mantém uma relação sem vínculo legal ou formal como a estabelecida pelo casamento e é mãe de dois filhos. Grande parte delas reside nos bairros circunvizinhos da escola. Algumas moram com os pais (em geral, com a mãe e os irmãos); e outras, com o companheiro.

Entre as jovens pesquisadas do GD 3, 1 delas nos chamou a atenção por ser uma jovem mulher de 17 anos, mãe de uma criança de 4 meses e por não ter com quem deixá-la. Levava seu filho para a escola todos os dias num carrinho de bebê, que ficava ao lado da carteira da mãe-estudante. Para ir à escola, essa jovem atravessava um bairro inteiro, passando por regiões escuras e desertas.

Condição semelhante a essa, vive outra jovem (16 anos), solteira e mãe de 1 filho de 2 meses de idade (na época da pesquisa), residente num bairro que fica do outro lado da cidade. Ou seja, para deslocar-se para a escola necessitava atravessar a cidade. Ao indagarmos por que está nesta instituição e não em outra mais próxima de seu bairro, disse que não encontrou vaga na escola do centro: *“não achei vaga não, eu não ligo pra lonjura não, vou e volto todos os dias sozinha. Meu filho desde 1 mês já toma leite de gado, não mata não, já está com 7 kg, com 2 meses. A minha mãe cuida dele para eu estudar.”*

Ao se tratar da cor, todas as jovens participantes deste grupo se autodeclararam morenas e/ou pardas. Somente uma participante do coletivo informou possuir cor branca no documento, apesar de não concordar com a cor declarada em sua certidão de nascimento; mas não se considera branca e sim parda: *“a minha cor está branca no documento, mas eu não me considero branca, eu me vejo parda.”*

Todas as jovens mulheres participantes do GD 3 trabalham em casa. Oito delas, além de fazer o serviço doméstico, exercem funções em casas de família como domésticas e/ou babás, e uma trabalha na feira livre de Guanambi. Vale ressaltar que, quando elas se referem ao trabalho nas casas dos outros, fazem menção ao trabalho doméstico informalizado, sem carteira assinada. Ao indagarmos uma das participantes do GD sobre sua profissão, ela disse: *“na casa dos outros, professora, pobre não trabalha em lugar chique não, pobre trabalha fazendo faxina para os outros.”*

Num dado momento durante a discussão, despontou a conversa sobre a profissão em que todas ali trabalhavam. Nesse momento, uma participante do grupo afirmou, apontando diferenças quanto ao gênero: *“nem todo mundo que fica em casa trabalha, principalmente esses jovens de hoje em dia. Meu irmão mesmo nada faz, dorme a maior parte do dia, fica no celular nos tempos vagos... E à noite leva a namorada para casa. Isso é trabalho?”*

Segundo essas jovens, as mulheres assumem mais responsabilidade no campo do

trabalho do que os homens jovens. Elas afirmaram isso a partir da condição e das experiências vividas por elas: *“Somos nós quem assumimos todos os afazeres de casa, além de trabalhar fora como domésticas e/ou babás, enquanto os jovens, aqueles que trabalham, quando chegam em casa, não nos ajudam nas tarefas de casa.”*

1.4.4 Grupo de Discussão 4

As jovens mulheres participantes do GD 4 apresentam um perfil semelhante ao das jovens dos GD 1 e 3. São oriundas de bairros periféricos, caracterizados por altos índices de violência e vulnerabilidade social. Encontram-se numa faixa etária entre 15 e 24 anos. Das 13 participantes deste grupo, 7 informaram que são solteiras, 5 moram com o companheiro, apenas 1 é casada. Entre as solteiras, há aquelas que afirmaram ser “ficantes”⁴⁰, quando trataram do estado civil delas. Das jovens pesquisadas do grupo 4, 5 delas já são mães (de 1 a 2 filhos). Essas jovens, em sua maioria, não possuem casa própria, moram com avós, mães, companheiros etc.

Quanto à religião, algumas são católicas, outras evangélicas. Grande parte afirmou não possuir nenhuma religião. Há também, no grupo, jovens que se declararam integrantes do Candomblé: *“minha religião é da macumba.”* Ao indagá-la sobre isso, disse: *“O nome é Candomblé.”*

Em se tratando da cor dessas jovens, quase todas se autodeclararam morenas e/ou pardas. Duas delas afirmaram ser brancas e/ou claras. Neste grupo, apenas 1 entre as 13 jovens participantes da pesquisa se autodeclarou preta.

Em relação à profissão, trabalham no emprego doméstico. Ou seja, fazem faxina nas casas dos outros e/ou cuidam de crianças.

Neste coletivo, havia uma participante (17 anos) que muito falava, mas sobre assuntos distantes do que se debatia no grupo. Segundo a gestão da escola, é uma estudante que apresenta Necessidade Educacional Especial e já se encontrava há vários anos na mesma série, ou seja, não avançava nas séries.

⁴⁰ Termo utilizado por algumas jovens mulheres da EJA ao referenciar seu estado civil. Segundo essas jovens mulheres, o termo “ficante” refere-se ao tipo de relacionamento em que você fica com o parceiro e/ou a parceira sem um compromisso sério, ou seja, sem projetos para o futuro a dois.

1.4.5 Grupo de Discussão 5

Dentre os demais grupos de discussão da pesquisa em pauta, este é o que apresentou o menor número de participantes. Além disso, é o único localizado em um dos distritos do município considerado espaço do campo, conforme o IBGE (GUANAMBI, 1958).

As jovens participantes do GD 5 possuem idades entre 14⁴¹ e 17 anos. Residem em bairros populares e em comunidade quilombola. Três delas se autodeclararam morenas e duas não disseram a cor. São solteiras (namorando) e moram com a família (mãe, avó etc.).

Quanto à religião, há as que afirmaram ser católicas (duas), uma evangélica e uma sem religião, duas delas nada disseram. Trabalham em ocupações não remuneradas, por exemplo,⁴² limpando a casa da avó, cuidando como babá do irmãozinho mais novo para a mãe trabalhar fora. E ainda há uma jovem que, em meados do ano, vai para a Terra Roxa⁴³ (no estado de São Paulo) para a colheita da laranja.

Como vimos na descrição dos perfis coletivos desses sujeitos, as jovens mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos, não são quaisquer mulheres, são jovens, negras (pretas, pardas) e pobres. As jovens mulheres dessa modalidade de ensino participantes desta pesquisa vivem a experiência do trabalho informal⁴⁴, além de assumir a responsabilidade por tarefas como cuidar da casa, dos filhos e do companheiro. Essas jovens também vivem a condição de submissão, ora à mãe e/ou à avó, mulher mais velha, ora ao homem, companheiro de relacionamento.

1.5 Quem são as jovens mulheres participantes das entrevistas?

Para conhecer as participantes das entrevistas semiestruturadas personalizadas, procuramos delinear o perfil de cada uma a partir de dados fornecidos por elas mesmas durante

⁴¹ Apesar de delimitarmos a faixa etária dos sujeitos da pesquisa entre 15 e 25 anos, na rede municipal de ensino, encontramos adolescentes ainda com 14 anos (aqueles jovens com alta incidência de reprovação no Ensino Fundamental). No caso específico desta jovem, encontra-se na EJA para acompanhar a avó nos estudos, segundo ela.

⁴² Recebem ajuda de custo para a compra de objetos pessoais.

⁴³ O nome *Terra Roxa* surgiu por conta de imigrantes provenientes da Itália, que vieram ao Brasil para trabalhar em lavouras de café. Eles chamavam a terra de “rossa”, que significa “vermelha”, em italiano. A palavra foi sendo entendida como “roxa”, e o nome acabou se consolidando entre os brasileiros. Na referida região, ficam as fazendas onde há plantio de cana, café ou laranja. Teoricamente refere-se ao tipo de terra tida como excelente para o cultivo.

⁴⁴ Das 51 jovens pesquisadas (participantes dos Grupos de Discussão), apenas 1 possuía, à época da pesquisa, carteira assinada. No momento dos GD, essa mesma jovem estava em processo de experiência no trabalho (três meses) e ainda não possuía carteira assinada, mas, quando retornamos, para as entrevistas personalizadas era a única que possuía carteira assinada.

as entrevistas. No caso desta pesquisa, as jovens participantes foram cinco⁴⁵ estudantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi, Alto Sertão da Bahia. A seleção das jovens mulheres baseou-se no interesse e na disponibilidade de cada uma em participar das entrevistas a partir de um convite livre e espontâneo feito pelas pesquisadoras às jovens durante os Grupos de Discussão nas escolas.

Elas são jovens mulheres que, assim como muitos e muitas jovens, estão inseridas na EJA por motivos relacionados a trajetórias truncadas durante a escolarização. Outras particularidades delas, deixamos que sejam reveladas por meio do diálogo mantido durante as entrevistas semiestruturadas personalizadas a partir de relatos das participantes da pesquisa, transcritos nas próximas seções.

Para manter o anonimato das colaboradoras da pesquisa, demos a elas nomes fictícios. Nesse sentido, procuramos nomes que apresentassem, de alguma maneira, uma relação com as jovens. Então, optamos pela designação de plantas⁴⁶ que fazem parte da flora do Alto Sertão da Bahia. Com base nas informações dadas pelas jovens durante as entrevistas individualizadas, apresentaremos a seguir um pouco de suas trajetórias de vida e, principalmente, de seus projetos de vida. O Quadro 2 sintetiza o perfil das colaboradoras da pesquisa. Em seguida, descreveremos o perfil de cada uma delas.

Quadro 2 – Síntese do perfil das colaboradoras da pesquisa

Perfil	Colaboradoras da pesquisa				
	Aroeira	Angico	Mandacaru	Caroá	Cacto
Escola	Escola Mun. Maria Regina Freitas	Escola Mun. Maria Regina Freitas	Escola Mun. José Neves Teixeira	Escola Mun. Enedina Costa de Macedo	Escola Mun. Josefina Teixeira de Azevedo
Série	Estágio 1 (Aceleração 1I)	Estágio 1 (Aceleração 1I)	Estágio 2 (Aceleração 1I)	Estágio 2 (Aceleração 1I)	Estágio 2 (Aceleração 1I)
Idade	17 anos	15 anos	22 anos	19 anos	16 anos
Cor/etnia	Parda	Branca	Morena	Parda	Parda
Estado civil	Solteira/amigada	Solteira	Solteira	Casada sem papel	Solteira

⁴⁵ A escolha das cinco colaboradoras das entrevistas ocorreu de maneira espontânea. O convite foi feito durante os encontros nos GD. Em todos eles, algumas jovens (de uma a duas por grupo) se dispuseram a participar das entrevistas. Antes da realização das entrevistas, retornamos às escolas para conversarmos com essas jovens. Naquela ocasião nos grupos 2, 3 e 4, encontramos uma jovem em cada grupo das que haviam se disponibilizado; no grupo 1, duas jovens; e no grupo 5, não foi possível por conta do contexto pandêmico. Assim, realizamos as entrevistas semiestruturadas personalizadas com cinco jovens.

⁴⁶ Os nomes dados às jovens mulheres, participantes das entrevistas, referem-se a plantas da flora da caatinga nordestina, por sobreviverem em condições às quais estão submetidas, como o clima semiárido, e com pouca quantidade de água. Mesmo nas circunstâncias da diversidade, as jovens mulheres da EJA do Alto Sertão da Bahia passam por diversos problemas, naturalizando a cultura do sofrimento.

Trabalho	Doméstica	Babá/ doméstica	Serviços gerais	Mercado informal	Babá/doméstica
-----------------	-----------	--------------------	-----------------	---------------------	----------------

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (caderno de campo).

1.5.1 Aroeira

Na época da entrevista (setembro de 2019), Aroeira tinha 17 anos de idade. Negra, autodeclarou-se parda. Encontrava-se matriculada na Aceleração II, Estágio 1 (5^a e 6^a séries) do Ensino Fundamental. Residia no Bairro Beija-Flor, onde a escola está localizada: “*vivo com a minha mãe, meu pai, meus irmãos e meu marido aqui mesmo no bairro.*” Sobre a religião, afirmou ser evangélica e frequentar a Igreja Batista *Filadélfia*. Ao fazer referência a seu estado civil, disse ser solteira, porém explicou: “*na verdade, sou amigada por já conviver com uma pessoa há um certo tempo.*” Não possui filhos, mas afirmou ter tido aborto de uma gravidez na adolescência com três embriões. Trabalhava como doméstica, por isso indicou que optou por estudar à noite: “*trabalho como doméstica todos os dias, tomo conta de criança e ajudo a mulher a arrumar a casa. E também optei por estudar à noite, porque é mais fácil para compreender, tem mais adulto e menos conversa.*”

Aroeira relatou que, além de trabalhar como doméstica, em casa, ajuda a mãe a arrumar a casa, cuidar dos irmãos e levá-los para a escola. Assim, explicou: “*eu trabalho todos os dias da semana. Nas segundas e terças, entro às 7h da manhã e saio às 18h da tarde. E nos outros dias, eu trabalho no período da tarde, entro 13h e saio às 18h. Neste serviço, eu ganho R\$200,00⁴⁷ por mês trabalhando todos os dias da semana.*”

Mais adiante, Aroeira ressaltou seu envolvimento nas tarefas da casa onde reside com a família como maneira de ocupar seu tempo livre para ajudar a mãe:

Quando não estou trabalhando como doméstica, nos meus tempos livres, eu tiro para estudar e para ajudar a minha mãe em casa. A minha mãe não trabalha fora, porque o meu pai é deficiente (aconteceu um acidente com ele trabalhando na construção da Barragem do Poço Magro, e ele não pode mais trabalhar..., ele está encostado pelo INSS...). O meu marido trabalha como servente de pedreiro, ele também não possui carteira assinada. No sábado, eu tiro para ajudar a minha mãe a lavar as roupas e arrumar a casa e, aos domingos (quando não vou para a casa da mulher trabalhar), pela manhã, eu vou para a igreja com a minha mãe e o meu marido... O meu pai não vai à igreja não.

A condição exposta por Aroeira revela a exploração de seu trabalho. Recebe menos de 20% de um salário-mínimo pelo serviço prestado numa residência. Além disso, não possui

⁴⁷ O valor do salário-mínimo, no momento das entrevistas, era de R\$ 998,00.

carteira assinada nem tem direito a férias, como ela mesma afirmou: “*Já fiz um ano de trabalho, e a minha patroa me disse que eu não tenho direito a férias porque não trabalho todos os dias, o dia todo, por isso eu não posso ter férias. Eu não tenho direito a férias e nem tenho carteira assinada.*” Essa situação contraria o exposto na Lei Complementar n.º 150, de 1 de junho de 2015, que dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico em seu Art. 17: “O empregado doméstico terá direito a férias anuais remuneradas de 30 (trinta) dias, salvo o disposto no § 3º do art. 3º, com acréscimo de, pelo menos, um terço do salário normal, após cada período de 12 (doze) meses de trabalho prestado à mesma pessoa ou família.” (BRASIL, [2015]a).

A situação vivenciada por Aroeira não é diferente da enfrentada por muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, conforme aponta Bastos (2017) ao fazer um estudo com educandas/os da EJA sobre trabalho doméstico, relações de gênero e educação. Para a pesquisadora, o cansaço decorrente da extensão da jornada de trabalho é uma das maiores dificuldades para a permanência das/os educandas/os na escola: “Grande parte afirmava faltar às aulas dado o cansaço, já que não contam com horário de trabalho definido, nem com folga e nem com férias. Ou, quando têm esses direitos, não os usufruem.” (BASTOS, 2017, p. 179).

Aroeira, ao retratar parte de sua experiência de estudante da EJA, destacou as dificuldades e os desafios que enfrenta para permanecer na escola, principalmente, por ser jovem e mulher:

O trabalho é cansativo, e isso interfere na minha aprendizagem. Tem hora que eu chego muito cansada e não dá tempo [de] fazer todas as atividades. Aí eu peço mais um tempo à professora para eu concluir e entregar a ela. Eu vejo que os meninos também sentem dificuldades para estudarem à noite, por conta do esforço também, muitos deles também trabalham, só que, para a mulher é mais difícil, porque, no mercado de trabalho, a mulher é menos valorizada, ela trabalha mais tempo do que o homem e ganha menos. E eles tem hora que tem mais direito de férias do que elas, elas são mais cobradas. Eu tenho enfrentado o cansaço pela força de vontade, porque eu não posso desistir do colégio, porque eu quero ter um futuro melhor..., daí a força de vontade. Eu procuro não faltar às aulas.

Fica evidente no discurso da entrevistada, ao referir-se sobre os desafios enfrentados para se manter na escola, que o cansaço derivado de seus afazeres dificulta, inclusive, a aprendizagem escolar da educanda.

Para estar na escola, Aroeira recebeu incentivo e apoio da família, principalmente, do companheiro; segundo a entrevistada, não houve interrupções nos estudos, embora tenha repetido de ano duas vezes. Vemos também como os projetos se constituem em curto prazo. Assim ela expôs suas expectativas em relação aos estudos e à conclusão destes:

Eu recebi apoio da minha família, principalmente do meu companheiro. Ele disse que não era para eu parar de estudar, pois poderia interferir no meu futuro. Futuramente, poderia ser cobrado de mim. Mesmo a gente estando juntos, era para eu continuar estudando, ele não concluiu os estudos (fez o fundamental completo). Eu espero da escola que possa ter um futuro melhor. A escola me ajuda bastante no entendimento das coisas, algo que eu não consigo entender, os professores ajudam bastante..., explicam.

Eu nunca saí da escola não, só perdi dois anos: um deles por ter quebrado o braço, e por isso perdi as provas do final de ano; e o outro também quebrei a perna e faltei muito às aulas e não dei conta de recuperar as aulas..., por isso perdi o ano. Pretendo continuar os estudos até formar, formar e fazer uma faculdade, uma faculdade de Medicina. Eu pretendo trabalhar para eu conseguir juntar o dinheiro e depois conseguir fazer uma faculdade. Depois que eu concluir os estudos, pretendo ter a minha casa própria, a casa que eu moro é da minha mãe, futuramente ter filhos e poder dar um futuro melhor para eles, ajudar os meus pais..., só isso.

Como dito anteriormente, em relação aos projetos de vida, Aroeira apresentou projetos de curto e longo prazo: “*Quero me formar, ser médica pediatra. Quero ter filhos, ter a minha casa própria e ajudar os meus pais.*” Ao indagá-la sobre o tempo que levaria para conquistar tais projetos, ela disse: “*Só Deus sabe... Primeiro, tenho que concluir os estudos, tenho que me esforçar bastante para eu não perder de ano, para eu poder fazer a faculdade. E só Deus sabe se eu vou concluir ou não a faculdade.*”

Prosseguindo o relato sobre seus projetos de vida, ela descreveu como pretendia efetivá-los a partir de seu contexto. Aroeira, pelo que nos parece, demonstrou não possuir informações básicas (tempo de duração, valor, processo de inserção etc.) sobre o curso superior em que pretendia ingressar. Por outro lado, ela enfatizou que era muito difícil cursá-lo:

Eu penso fazer isso trabalhando, tendo o meu próprio emprego. Se Deus quiser, trabalhando como médica. Só que eu não sei ainda o valor da mensalidade do curso de Medicina e não sei também quanto tempo dura para terminar o curso. Eu acho que, se eu fizer o curso de Medicina, eu vou conseguir um emprego bom e logo. Eu quero ser médica, porque eu gosto muito de cuidar de criança, eu acho que vou sair bem, porque eu gosto... Eu quero muito também, porque eu tenho uma madrinha que mora em Conquista, e ela é médica, a minha mãe me disse que ela é a minha madrinha de carrego, ela é médica na área de Pediatria. Eu nunca fui lá não... Então, é por causa dessa minha madrinha que eu tenho vontade de um dia ser médica. Ela foi pra Conquista, estudou lá, formou e trabalha lá. Eu tenho três madrinhas. Uma de batismo, uma de... e uma de carrego (que é essa médica).

Se esses meus planos não derem certo, eu vou tentar ser professora. Na minha família, eu tenho uma tia que é professora, mas ela fala que não é fácil ser professora não, é um desafio trabalhar com muitas crianças... Como eu gosto de criança, acho que vou gostar muito também. Eu cuidei dos meus irmãos (um de 12 e outro de 5 anos), a minha mãe e o meu pai trabalhavam, e eu quem cuidava dos meus irmãos, o meu irmão mais novo mesmo é como se fosse um filho para mim. Ele me chama de mãe até hoje. Ele sempre fala: “Tenho duas mães”. Eu comecei a namorar com 12 anos, só tive 2 namorados até hoje. Com 13, comecei a namorar com o atual.

Para finalizar, Aroeira reforçou seu desejo pela compra da casa própria como parte de seu projeto para o futuro, que, para ela, seria um plano a ser alcançado a curto prazo. Nesse sentido, expôs:

Daqui 1 ano, se Deus quiser, eu já consegui a minha casa. Eu já comecei a construir... A minha mãe me deu meia posse ..., um pedaço do quintal da casa dela. Já tem o alicerce, e o meu marido é servente de pedreiro, então eu acho que daqui 1 ano já construiu. Os outros projetos vão demorar mais tempo. Pretendo continuar nesse meu trabalho como doméstica só daqui a 3 anos. Eu pretendo ter filhos com 23 anos de idade, mais ou menos.

Como vimos, esta entrevistada não é uma jovem mulher sem projetos. Pensa no futuro, todavia, ao relacionar os projetos de longo prazo, por exemplo, demonstra pouca firmeza, um pouco de insegurança e incertezas quanto à realização deles.

1.5.2 Angico

Ela tinha, na época das entrevistas, 15 anos de idade, morava com a família de criação no bairro Beija Flor, disse não possuir religião, era solteira e não tinha filhos. De todas as entrevistadas, Angico foi a única que se autodeclarou branca: “*eu me considero branca, a família da minha mãe é morena, todo mundo é moreno na minha família, e eu nasci bem branquinha, deve ser por conta do meu pai, que não o conheço.*”

Angico é filha de um casal cujo pai era desconhecido e a mãe deficiente. Era a caçula de quatro irmãos. Morava com tio e tia. Considera-os como seus pais, conforme descrito a seguir:

O meu pai, eu não conheço, eu moro com a minha tia. Morava antes com a minha vó; como a minha vó morreu, então vim morar com a minha tia. A minha mãe de sangue é bem morena, mora comigo também, mas eu chamo a minha tia de mãe, porque eu costumei chamar a minha tia de mãe e o meu tio de pai. Era costume de as filhas deles chamarem, então eu aprendi e comecei também a chamá-los de pai e mãe. Até os meus 6 anos, a minha vó quem cuidou de mim, de 6 anos para cá é a minha tia. A minha mãe disse que conhece o meu pai, mas eu não quero conhecê-lo. A minha mãe também não tem contato com ele. Sei lá, como eu já considero o meu tio como pai, então não precisa ter outro... Eu soube que tenho direito do nome do meu pai no registro, mas agora eu não quero mais não. Se ele nunca quis saber de mim... da minha mãe de sangue... Eu não nasci aqui não, nasci lá em Caculé. Vim pra cá, porque a minha tia veio morar aqui e a minha vó veio também, então viemos todos pra cá, eu ainda era pequena, recém-nascida. Sempre estudei aqui, já estudei à tarde e também pela manhã.

Dando continuidade a sua trajetória, Angico relatou detalhes da infância com destaques de acontecimentos que envolveram seus pais, que, de alguma maneira, têm influenciado em seu processo formativo:

A minha mãe de sangue não trabalha porque é deficiente. Ela não anda, vive na cadeira de roda, por isso que a minha vó cuidou de mim quando pequena. Ela consegue vestir a roupa, só não consegue pentear o cabelo... A minha vó contava que ela me teve normal... Ela só não pôde me dar peito, porque ela pegava de mal jeito. Eu não sei como foi a relação da minha mãe com o meu pai... O povo conta que eles nunca namoraram..., mas eu não sei de mais nada. Eu acho que foi uma coisa assim de momento, porque eu tenho mais 3 irmãos (1 deles já morreu), todos são de pais diferentes, minha irmã mora também comigo, tudo junto lá em casa, e o meu irmão (já é de maior) mora lá nos predinhos, e ele não trabalha não. A gente vai morar lá também, nos predinhos⁴⁸. A minha mãe que me gerou ainda vai fazer 40 anos, já a minha mãe de criação vai fazer 55 anos, ela era a filha mais velha da minha vó. Antes de morrer, a minha vó pediu a minha tia para cuidar de todos nós. Porque os outros não queriam cuidar de nós. Eu tenho outros tios, mas a gente não tem uma boa relação não. Eles só vinham para casa da minha vó para pedir dinheiro a ela, brigava com ela por causa do dinheiro. Quando ela morreu, eles vieram para cá para poder vender a casa, eu fiquei revoltada com isso [chorou neste momento], eles venderam a casa que nós morávamos... Então viemos todos para a casa dessa minha tia, que considero como mãe. Como as filhas dela foram para São Paulo trabalhar como faxineira, por lá elas ficaram... Uma delas, hoje, já trabalha num salão... Começou fazendo faxina.

A respeito de sua rotina de trabalho, relatou que faz as tarefas dentro da casa: arruma a casa, faz comida etc. Segundo ela, já trabalhou como babá. Entretanto, na época da pesquisa, não estava assumindo tal função, conforme ilustra esta passagem da entrevista:

Eu não trabalho fora de casa não, só faço as coisas em casa mesmo, arrumo casa, faço comida... Ultimamente, eu nem saio, me bate uma tristeza, não sinto vontade de fazer nada, me bate uma tristeza do nada. Eu já trabalhei como babá, mas ultimamente eu não estou trabalhando, porque o povo agora quer que olhar na casa dele; e a minha mãe não tem confiança para deixar eu ir cuidar de uma criança na casa dos outros; quando era lá em casa, ela deixava. Ela não confia, porque está tendo muitos casos aqui de estupro, ela tem medo que eu fique na casa dos outros... Antes, eu olhava na minha casa mesmo. O pai da menininha levava-a para a creche às 7h da manhã, e meio-dia a deixava aqui em casa, eu olhava ela do meio-dia até a noite. Eu trabalhava todos os dias e ganhava 260 reais por mês. Como hoje eu não estou trabalhando, a minha mãe de criação que me dá as coisas. Nos meus tempos vagos, eu fico no celular..., na internet.

Outro aspecto que a diferencia da maioria das demais participantes desta pesquisa refere-se ao uso ilimitado do celular. Parece que Angico possui seu próprio aparelho, ao contrário de muitas jovens que fazem uso do celular do companheiro e/ou da mãe⁴⁹. Em

⁴⁸ Conjunto habitacional do programa *Minha Casa, Minha Vida*.

⁴⁹ As práticas de controle, há muito tempo consideradas desumanas, são permitidas por essas jovens. A nosso ver, essa repressão parece indicar as situações de submissão vivenciadas por muitas jovens mulheres da EJA que se veem restringidas ao uso de meios de comunicação social, como o celular.

contrapartida, vemos em sua experiência mais um caso de exploração do trabalho no contexto das jovens mulheres matriculadas na EJA no Alto Sertão da Bahia.

Ao se referir a sua escolarização, Angico disse: “já perdi no 6º ano, vim para o turno da noite, porque me disseram que eu terminaria mais cedo o curso. Só que estou sentindo dificuldades, tem assuntos de duas disciplinas que não entram na minha cabeça.” Prosseguindo, Angico demonstrou incerteza acerca de seus projetos para o futuro, diante das dificuldades apresentadas. Mais uma vez, seu discurso reforçou que as desigualdades estão postas e são vistas em diversos níveis e ordens, que se interseccionam entre si. Ser jovem, mulher, pobre, nordestina, sertaneja..., por exemplo, dificulta a escolha e a realização dos projetos de vida dela:

Eu fico pensando ainda o que eu vou fazer da minha vida. Se eu não conseguir uma coisa, tento outra..., mas vejo que, para ser qualquer coisa hoje em dia, está muito difícil... Ser médica, enfermeira mesmo eu nunca vou ser..., é muito difícil... Acho que não consigo não... Isso não é pra mim. Penso também em trabalhar, juntar dinheiro e comprar a minha casa. Casar tão cedo não faz parte dos meus projetos. Posso até casar, mas daqui a alguns anos... Não sei se será com esse namorado que estou ou com outro... Ninguém vive para sempre com ninguém, eu penso que, se eu casar, nem seja com ele... Eu gosto dele..., mas não é uma paixão louca não... Eu penso muito sair da casa da minha mãe... Minha mãe fez a inscrição e conseguiu uma casinha... Eu penso que, ao concluir os estudos, conseguir um emprego, eu possa, pelo menos, alugar uma casa para eu morar... Se eu tiver casado, tudo bem, se não? Posso morar sozinha ou com amigas....

Dadas as condições vivenciadas por Angico como jovem mulher, em sua entrevista, ela demonstrou que a conquista de um emprego e a aquisição da casa própria já são suficientes para a realização de seus projetos de vida. Seu discurso evidencia a realidade de muitos e muitas jovens que não pretendem ingressar na universidade por esta ainda não estar aberta para todas e todos, principalmente aquelas e aqueles provindas/os das classes populares, como é o caso das jovens mulheres matriculadas na EJA no Alto Sertão da Bahia. Não podemos nos esquecer das ações afirmativas que têm beneficiado um percentual da população brasileira, que possivelmente teria menos possibilidades de acesso à universidade pública se não fossem essas políticas afirmativas. Ainda assim, a grande maioria das e dos jovens provenientes das camadas populares não consegue ingressar na universidade pública.

1.5.3 Mandacaru

Mandacaru é uma jovem mulher que se autodeclarou morena, tinha, no momento das entrevistas, 22 anos de idade. É mãe de dois filhos, uma menina com 7 e um menino com 3

anos. Por conta da gravidez na adolescência, houve interrupções nos estudos, conforme relatou: “fui obrigada a sair da escola quando engravidei, tive a minha primeira filha com 15 anos de idade.”

Nascida e criada na cidade de Guanambi, trabalha num supermercado das 6h às 15h fazendo faxina, com apenas uma hora de almoço. Para ela, a função que ocupa é um lugar de inferioridade, pois precisa seguir as ordens dadas por outros funcionários, que estão em cargos superiores, é um lugar que exige também competência, responsabilidade e agilidade, como retratado a seguir:

Trabalho nos serviços gerais de um supermercado, na limpeza mesmo, trabalho limpando o supermercado. Ganho um salário de R\$ 930,00, um salário-mínimo. Hoje já possuo a carteira assinada, o que ainda não tinha quando participei do GD; naquela época, estava passando pelo período de experiência, logo depois a minha carteira foi assinada.

O tempo livre que tenho é no período da tarde, das três às seis da noite. Nesse tempo livre, eu fico com os meus filhos até o horário que saio para a escola. Nesse tempo, também faço as coisas de casa como: limpo a casa, lavo roupa etc. De vez em quando, também eu invento de ir à academia, só uma vez ou outra; na verdade, só faço uma visita! Eu pago todo mês, mas eu não vou todos os dias, vou três vezes, duas, uma vez por semana.

O tempo livre, como vimos, não é tão livre, mas hora do cuidado da casa e dos filhos. Uma peculiaridade apresentada por Mandacaru, que era para ser a regra, mas acaba sendo a exceção, é possuir carteira assinada. É a única jovem, entre as colaboradoras desta pesquisa, que ganhava um salário-mínimo com carteira assinada na época das entrevistas. Na fala de Mandacaru, entretanto, outras formas de exploração foram narradas:

Da minha casa ao local do meu serviço, eu gasto 25 minutos a pé. De vez em quando, o meu pai vai me levar ou me buscar, quando ele está lá em casa. Eu almoço todos os dias no trabalho mesmo, a gente tem um ticket de R\$270,00. Então, o supermercado fez acordo com a empresa da gente de maneira que o ticket fosse direto para ela; assim, a gente não tem opção de escolha, somos obrigados a almoçar lá mesmo, tanto pelo acordo feito pelas empresas como pelo tempo, já que só temos uma hora para almoço. Mesmo quem mora perto, eles não permitem sair para almoçar em casa, a gente é obrigada a almoçar lá.

Apesar da rotina desgastante, ela encontra, ainda assim, o tempo do lazer, nos fins de semana:

Já nos finais de semana, quando posso, saio com as amigas. Arrumo os meus filhos, minha menina vai para a roça sexta-feira, para a casa da vó dela (paterna) ou então vai para a casa do pai dela, ela escolhe para onde quer ir no final de semana; e o meu menino fica comigo mesma e, para eu sair, eu o deixo com a minha mãe. Além de eu ajudar nas tarefas da casa, eu também ajudo lá em casa financeiramente, eu ajudo nas despesas da casa, pois a minha mãe não trabalha, ela é doente, tem depressão e toma remédio

controlado. Devido à depressão da minha mãe, quando ela não está bem, tem a minha irmã de 13 anos que, quando ela não sai com as amigas dela, ela fica com o meu filho para eu sair com as minhas amigas nos finais de semana... Não são todos os fins de semana não. A minha filha também já estuda, estuda lá na escola do bairro mesmo.

Quanto ao tempo livre, na maioria das vezes, utiliza-o assumindo as tarefas domésticas, além de cuidar dos filhos, tendo seu pai como suporte para isso. Ela narrou: “*Lá em casa eu dou bem com o meu pai, já a minha mãe procura causar discórdia, confusão... Ela é problemática. O meu pai fica com o meu menino e não fala nada; e a minha mãe, quando fica, só faz reclamar.*”

Mais adiante, ela descreveu como se dava a relação com a família, destacando alguns acontecimentos que dificultavam essa relação, principalmente por ser jovem mulher e mãe “solteira”. Sua narrativa nos chama atenção para o que é ser mulher nesta sociedade e “estar ali somente para isso, desencadeia reações que nos levam a pensar em todas as intersecções que clivam a categoria gênero.” (SILVA, 2018, p. 140).

Ser mãe solteira não é nada fácil, até a nossa família nos joga fora. Fui mãe com 15 anos de idade. Lá em casa, a gente briga muito por causa dos meus filhos. Às vezes, eu preciso sair, ninguém quer ficar com eles. Outras vezes, a minha menina faz alguma coisa, ou o meu menino atenta, o meu pai bate, eu não gosto. Ele não impõe com a minha irmã, já com os meus filhos, ele quer impor. Aí a minha mãe fica me botando pra fora, falando que eu tenho que arrumar a minha casa, ela quer que eu saia de casa com os meus filhos.

A vida de jovem, mulher, mãe, pobre e estudante da EJA, dadas as interdições, é marcada por muitas estratégias de ação. Diante das condições postas, Mandacaru apresentou algumas estratégias de ação possíveis:

Se eu continuar nesse trabalho, eu penso alugar uma casa. Eu até já conversei com os pais dos meus filhos. O meu menino vai para creche, vou tentar uma vaga para ele na creche; e a minha menina vai para a escola. Lá no bairro mesmo não tem creche, tem num bairro mais distante, mas vou pedir ao pai dele para levá-lo para a creche. Os meus filhos recebem uma pensão, cada pai dá R\$150,00, pois são pais diferentes. Quando eu juntei com o pai do meu filho, eu já tinha uma filha de um relacionamento passageiro. O outro, o pai da minha menina ainda ajuda, se ela adoecer e precisa de um remédio, alguma coisa e eu pedir para ele, ele ajuda, agora o pai do meu menino é só os R\$150,00 reais e mais nada.

Vislumbramos, nessa fala, a condição de opressão de classe vivenciada por Mandacaru: os pais abandonam ou se afastam de suas/seus filhas/os, deixando as mães com todas as dificuldades financeiras para criá-las/os. Por outro lado, elas, as mães, quando os pais assumem parte de suas responsabilidades na criação dos filhos e das filhas, atribuem isso como “ajuda”,

o que reforça, a nosso ver, a condição de submissão experienciada por algumas dessas jovens mulheres.

Para além das dificuldades enfrentadas no contexto da família e do trabalho, ao relatar a experiência de ser estudante da EJA, Mandacaru destacou os desafios que perpassa para sobreviver a suas escolhas:

Eu sinto dificuldade em Matemática, tenho pouco tempo pra estudar. Na verdade, eu presto atenção nas aulas, porque não tenho tempo para estudar em casa. A dificuldade maior mesmo é o cansaço... Pois, quando chego em casa à tarde, depois de oito horas cansativas de trabalho, ainda tenho que fazer as coisas de casa cuidar dos meus filhos... Então já chego aqui cansada, com muitas dores nas pernas..., pois lá no trabalho a gente não pode parar, a gente tem que ficar andando...Um dia desses mesmo, eu cronometrei quantos km eu ando por dia lá no trabalho, eu andei nove quilômetros em oito horas de trabalho... É que lá você não pode ficar parado, você tem que ficar só andando, mesmo não tendo nada pra fazer, é regra da empresa... E a gente fica com medo de ser demitida, porque lá todos os dias a gente escuta a palavra demitir... Todo dia o chefe fala que vai demitir.

Segundo Mandacaru, a falta da escolarização é um grande impedimento para a entrada e a permanência no mundo de trabalho. Todavia, ressaltou as dificuldades que ela enfrenta, enquanto jovem mulher em uma sociedade eminentemente masculina, para dar conta de tantas atividades dentro e fora da casa.

A escolarização, na perspectiva dessa jovem mulher, é muito importante para sua independência financeira. Para ela, a escolarização pode criar as bases para sua segurança econômica e a de seus filhos. Por meio dos estudos, oportunidades de melhor colocação no mundo do trabalho surgirão, conforme asseverou:

Eu vi que, hoje em dia, tem que ter estudo. Estou aqui porque eu quero dar um futuro melhor para os meus filhos, até para se trabalhar na limpeza hoje em dia, você precisa ter estudo. No dia que eu vim matricular, o meu pai veio comigo, porque eu pedi, lá em casa o suporte que eu tenho é que eles ficam com os meus filhos para eu poder vir estudar; e como eu moro num bairro distante, eu venho para a escola num ônibus escolar que transporta os alunos. [...] Hoje eu consigo ir e voltar no ônibus escolar, ele me deixa na Bial e eu acabo de chegar em casa a pé. Não fica longe de casa não, eu gasto uns cinco minutos para chegar em casa, vou sozinha à noite, nunca aconteceu nada comigo não.

A escolarização é uma meta apontada para um futuro melhor:

Espero que, por meio da escola, eu possa ter um futuro melhor, tipo assim, ser mais independente financeiramente. Esse futuro melhor a que me refiro é conquistar a independência mesmo, morar só, dar uma vida boa para os meus filhos, uma escola boa. Não precisa ser particular, porque não são todas as escolas públicas que oferecem um ensino de boa qualidade, quero ter condição de poder levar eles para escola, ter um meio de transporte se essa escola for longe. Mesmo sendo pública, eu tenho como levá-los e buscá-los.

Sua própria escolarização parece ganhar relevância:

Eu acho que, por meio dos estudos e do trabalho, eu vou conseguir concretizar os meus planos, por meio dos estudos e com muito esforço. Eu sei que vai aparecer coisas na minha vida que vão fazer eu desistir, eu sei que irão aparecer mais dificuldades... Os meus filhos também vão precisar de mim, mas eu pretendo continuar com os meus estudos, não pretendo parar não.

A difícil tarefa de equalizar a rotina de estudo e a atenção aos filhos também se fez presente em sua fala:

O meu menino vai ficar na casa do pai dele das 6 da manhã, e às 5 da tarde eu vou buscar, quando a creche abrir e eu encontrar vaga, vou levar pra creche. E a minha menina vai ficar com uma amiga minha até dar o horário de ir pra escola... E à noite, o meu menino, eu vou levar pra escola comigo... E a minha menina fica, ela já vai ter 8 anos... Ela é mais quieta..., o pai da minha menina mora perto da escola, ele disse que a levaria pra escola pra mim...

Mais adiante, ela descreveu como pensa em concretizar ações que, para ela, são possíveis: “*Pretendo continuar os estudos até eu fazer uma faculdade, quero muito fazer o curso de Perícia. Para ser perita, é preciso fazer um curso superior, quem assina o laudo, já o técnico em Perícia, só precisa ser formado no terceiro ano e passar no concurso.*” Para esta jovem, o desafio maior é concluir os estudos, ela não apontou o concurso como desafio nesse processo de concretização de seus planos.

Sobre as expectativas, a participante apresentou o desejo de alguma estabilidade:

As minhas expectativas após a conclusão dos estudos, quero um emprego, quero estar trabalhando... Não precisa ser um emprego em que as pessoas possam dizer assim...: “Nossa, que emprego bom!”. Eu quero um emprego que me mantenha e que eu possa dar uma vida boa para os meus meninos, tipo assim, ter estabilidade. Eu queria um emprego diferente do que estou hoje..., que seja menos cansativo e menos humilhado/humilhante..., assim, com menos burocracia..., porque o emprego da gente é assim..., todos os dias, tem uma demissão, por qualquer coisinha, demite... muito fuxico... Então, você fica preocupado se será você o próximo a ser demitido ou não.

Como as demais, ela tem o sonho da casa própria:

Eu pretendo muito ter a casa própria, mas não lá em casa, longe de lá de casa. A casa que moramos é do meu pai. Eu ainda não tenho o espaço para construir a minha casa ainda. Na frente da casa do meu pai, tem um espaço que é pequeno..., mas eu também não quero, eu já morei só perto da casa do meu pai, e a minha mãe não saia de dentro da minha casa..., só perturbando, por conta da situação dela, da doença mesmo.

Mais uma vez, ela reafirmou seus projetos de vida, acrescentando a possibilidade de casar-se, ter mais filhos etc.:

Nos meus planos, desejo formar, ter um emprego e viver com os meus filhos. Se eu arrumar uma pessoa, bem, se eu não arrumar..., tudo bem também. Se eu não casar até os 30 anos, acho que não caso mais não. Se for para eu ter filho novamente, eu teria, se eu casasse e tivesse estabilidade, ter uma casa, um emprego, ter estabilizado naquele emprego..., num trabalho que você não fique ouvindo todos os dias que pode ser demitido.

Seu maior desejo é ter um trabalho melhor, independência e a própria casa, como revela este trecho:

Hoje estou com 22 anos, daqui a 5 anos, quero estar formada, ter a minha família, quero ter a minha vida arrumada..., ser independente, ter um lar, a casa própria..., ter as minhas coisas compradas com o meu próprio suor..., ser independente, formada..., quero ter um trabalho melhor. Se eu conseguir um marido tudo bem..., se não..., tudo bem também.

Por fim, percebemos que a entrevistada acredita na possibilidade de conquista da independência. Mais especificamente, busca a independência financeira por entender que, por meio desta, terá liberdade e autonomia para viver.

1.5.4 Caroá

Com 19 anos no momento da entrevista, assim como a maioria das jovens mulheres inseridas na EJA, Caroá autodeclarou-se de cor parda. Nasceu e viveu em Guanambi, no Sudoeste da Bahia.

Segundo ela, seu pai trabalha como pedreiro, e sua mãe é dona de casa e, às vezes, costura. Com relação à família, seus pais moram em outro bairro, não muito distante de onde ela mora com a sogra. Na época da pesquisa, residia no bairro Vasconcellos, localizado no perímetro urbano da cidade, considerava-se casada e não tinha filhos. Com relação a seu estado civil, disse: “sou casada sem papel, *moro com meu namorado, minha sogra, o padrasto dele e com a minha cunhada.*” Na ocasião da entrevista, afirmou ser católica (não praticante).

Ao relembrar acontecimentos de sua infância, apontou os limites, disse: “*Quando pequena, eu gostava muito de jogar bola, brincar com os meninos, mas, quando comecei a namorar, eu sosseguei, tive que parar com isso, o meu marido não iria permitir.*” Ela continuou seu relato:

A minha relação com o meu companheiro também é boa, vai fazer 5 anos em novembro, já faz 1 ano que comecei a morar com ele. Comecei a namorar com ele aos 14 anos de idade, foi o meu primeiro namorado sério. Eu pretendo filhos só lá mais adiante, pois quero concluir os meus estudos, pelo menos o Ensino Médio. Se eu inventar filho agora, o jeito é sair da escola. Depois que eu terminar o Ensino Médio, eu posso até pensar em ter filhos. Mas preciso antes de uma casa para morar, minha casa própria. A gente não tem casa não, como já disse antes, a gente mora com a minha sogra, que é

mãe dele. [...] A gente ainda não tem nem o lugar de fazer a casa. A gente pensa em comprar o terreno para depois construir. Primeiro, eu quero concluir os meus estudos para depois pensar na conquista da casa própria.

Assim como muitas e muitos jovens da EJA estão inseridas/os no mundo do trabalho não registrado, Caroá relatou que ainda trabalha no mercado informal:

Atualmente, eu costuro, às vezes, mexo com cabelo também... Se a pessoa quiser que eu vá na casa dela fazer uma escova, eu vou, mas eu não tenho o meu salão próprio. O que tenho feito mais ultimamente é costurar, eu costuro pregando botão para a minha tia. A minha tia é costureira. Ela costura na casa dela mesmo, e eu trabalho em casa pregando os botões, eu costuro com a agulha assim, em casa mesmo... Eu não tenho hora para trabalhar... Eu uso os tempos vagos..., às vezes, faço até quando chego da escola..., a partir das 11h da noite... Eu costuro com a agulha, não é em máquina não... Então, não tem uma quantidade de horas certa por dia...

O trabalho estafante (como podemos imaginar) é remunerado precariamente:

Quanto ao valor que ganho, não tem um valor fixo por mês. Depende muito da quantidade de botão que consigo pregar, cada botão custa R\$0,10. Então depende muito, quando a minha tia tem menos costuras, aí é bem menos. Este mês mesmo está fraco... Eu vou fazendo até o dia que ela falar que vai pagar, aí ela me paga. O mês que eu fiz mais, cheguei a fazer 2 mil botões, e cheguei a ganhar R\$200,00 reais. Eu trabalho é para a minha tia mesmo..., não tenho carteira assinada. Nunca tive carteira assinada não, só vou ter carteira assinada só depois que eu formar, quando eu concluir os estudos.

Prosseguindo a narração sobre sua rotina diária, ela descreveu o que faz no tempo livre. Como a maioria das jovens mulheres inseridas na EJA, comumente assume as tarefas domésticas. Ou seja, de fato, o tempo livre não é de lazer. Observamos também que, ao tratar de sua rotina diária, ela incluiu as atividades do companheiro:

Nos meus tempos livres, eu fico com a minha sobrinha para a minha sogra ir trabalhar à tarde e também ajudo nos serviços da casa, pois moro com a minha sogra... Lavo, passo, lavo a louça, faço tudo em casa. O meu marido trabalha como servente de pedreiro, ele não possui carteira assinada não... Agora mesmo ele está trabalhando para a Embasa; e a mulher da Embasa gostou tanto dele e quer que ele vire contador na empresa; se ela conseguir isso, ele vai ter a carteira assinada, se Deus quiser... Ela está ajeitando para ele trabalhar... A Embasa paga por semana pelo trabalho feito. Se ele for trabalhar de contador, ele vai receber por mês, e eu não sei qual será o valor, e ele vai ter a carteira assinada... Deus ajuda que vai dar tudo certo.

Ela argumentou que a conclusão dos estudos vai proporcionar coisas que ainda não conseguiu conquistar, como um emprego com salário e independência financeira. Assim, o sentido da escolarização, para ela, seria arrumar um emprego para ganhar um salário fixo todos os meses e poder ser independente, como retrata este trecho de entrevista:

Eu espero que escola possa mudar a minha vida, a vida das pessoas. Espero que ela possa melhorar as nossas vidas. Ela ajuda muito os alunos, tem uns que trabalham e vêm pra cá cansados. O pessoal que estuda à noite em sua maioria trabalha durante o dia, quase todos os meus colegas e minhas colegas trabalham durante o dia.

A continuidade dos estudos após o Ensino Médio não chega a fazer parte dos seus planos:

Eu pretendo estudar até eu formar... Eu quero pelo menos concluir o Ensino Médio. Depois que eu vou pensar numa faculdade..., quando eu tiver dinheiro pra pagar, pois é muito cara... Eu não sei ainda que curso fazer. Mas o meu plano maior é terminar o Ensino Médio, a faculdade é se eu tiver dinheiro, não sei se consigo não. Concluir o Ensino Médio já está bom demais para mim. Eu não penso em sair da escola antes de concluir.

Num dado momento da entrevista, ao falar das expectativas após concluir os estudos, a jovem sorriu e disse com entusiasmo: “Ah... Até me dá água na boca... Quero ter as minhas coisas, quero ter um emprego bom..., um emprego para que eu possa ter todo mês o meu salário.” Ao perguntar a ela sobre o que seria um emprego bom, ela se referiu ao mínimo de direitos: “Quero ter um emprego com um salário, um emprego onde você trabalha num horário certo e ganha certinho. Não importa em que trabalhar, pode ser qualquer coisa, basta ser tudo certinho. Eu sou uma pessoa muito dedicada, dedico muito naquilo que estou fazendo.”

Durante nossa conversa, Caroá revelou que sua escolarização foi interrompida por um período de quatro anos e assim descreveu como se deu essa interrupção:

Eu saí aos 14 e retornei aos 18. Agora estou fazendo 6º e 7º ano, ano que vem farei 8º e 9º e, depois, vou para o Ceep [Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão] fazer o profissionalizante em 2 anos e meio..., aí eu concludo. Quero concluir logo, porque eu já perdi muito tempo, hoje estou com 19 anos, perdi 4 anos praticamente fora da escola... Já era para estar concluindo os estudos.

De acordo com ela, não teve dificuldades para se manter na escola, pois não reside distante, como podemos observar em sua fala: “Para eu vir para a escola, às vezes, venho de bicicleta, às vezes, o meu companheiro me traz de moto, não é muito distante não. É muito tranquilo para eu vir para a escola.” Ao retratar seus planos e projetos para o futuro, ela disse:

Os meus planos é que eu tenha a minha casa, meu trabalho, minhas coisas compradas com o meu dinheiro... Meus planos são esses, por enquanto. Principalmente, a minha casa, porque casa dos outros..., a gente se submete a muita coisa..., a casa que eu moro é da minha sogra..., não tenho direito...

Mais uma vez, vemos que a casa própria é a principal reivindicação de futuro:

Eu penso que eu vou concretizar esses planos daqui a..., para mim, terminar

a escola aqui, falta o ano que vem e mais dois anos e meio... Daqui uns sete ou cinco anos..., eu termino os estudos, e em um ano eu ajeto a minha vida. Eu acho que o meu pai pode me ajudar..., ele é pedreiro, e o meu companheiro é ajudante de pedreiro... O meu pai, quando casou com a minha mãe, eles não tinham nada..., foram construindo de pouco a pouco... Hoje já tem a casa própria e um terreno... Por isso que eu penso muito ter o meu futuro... Eu vou conseguir a minha casa própria.

Assim como vimos nos relatos das demais participantes desta pesquisa, a casa própria e um emprego com salário fixo fazem parte dos projetos de vida de Caroá. Acreditamos, no entanto, que as jovens mulheres têm, para além do desejo da casa própria, o desejo da garantia da independência e da autonomia em suas vidas.

1.5.5 Cacto

Quando realizada a entrevista (dezembro de 2019), Cacto tinha 16 anos de idade e, como a maioria, declarou-se parda. Era católica, solteira⁵⁰ e mãe de 1 filho de 8 meses, na época da pesquisa. Residia no bairro Monte Pascoal com a mãe, o padrasto e mais 3 irmãos, 1 sobrinho e o filho, numa casa que possui 1 sala, 1 cozinha, 1 banheiro e 3 quartos; nessa casa, convivem 8 pessoas diariamente.

Cacto relatou que seus pais tiveram uma relação conturbada; quando ela nasceu, sua mãe já tinha quatro filhos de um relacionamento anterior ao vivido com seu pai. Ela descreveu alguns dos sofrimentos e enfrentamentos vivenciados por sua mãe para a criação dos filhos. Em vários momentos de sua fala, ela destacou o amor e a admiração que sente pela mãe por ser uma mulher guerreira, como mostra este trecho da entrevista:

Minha mãe, por exemplo, é uma pessoa que eu amo demais, ela é um pedaço da minha vida, só que não tem essa mãe com filho que não discute, não tem essa mãe com filho que não briga. Eu e minha mãe brigamos; e depois a gente acaba se entendendo, ela me ajuda bastante. A minha mãe é igual um pai, ela criou todos nós sozinha, somos oito irmãos. Ela tem oito filhos e os criou tudo sozinha, e nenhum dos nossos pais dão pensão, nunca deram nada e nem atenção.

Descreveu a situação pela qual a mãe passou:

Por isso que eu falo: “Eu quero dar ao meu filho o que a minha mãe não me deu.” Ela não me deu, porque ela não podia, eram muitos filhos para ela sozinha criar. Eu quero mostrar ao meu filho o que passei para ele sentir, mas não quero que ele viva o que eu já vivi. Minha mãe sempre trabalhou, ela teve que parar de trabalhar quando engravidou do meu irmão mais novo, ela trabalhou até o 6º mês. Com 7 meses, ela sentiu hemorragia, o meu irmão nasceu com 7 meses, nasceu pequenininho, até uma meia do pé de uma

⁵⁰ No momento da apresentação, ela se definiu como solteira, mas, no decorrer da entrevista, em alguns momentos, disse que tem marido, ou seja, solteira e com marido. Além disso, o marido possui quase o dobro de sua idade.

criança cabia na cabeça dele, ele quase matou a minha mãe. Aí, dessa época para cá, a minha mãe não conseguiu trabalhar mais, depois ela não conseguiu mais emprego, teve uma época também que o Conselho Tutelar pegou ela na rua. Como ela não podia trabalhar, ela levava os meninos para a rua com ela, não tinha com quem deixar; e para não os deixar sozinhos, ela os levava para a rua para ajudá-la a catar papelão na rua.

Realçou a cumplicidade entre ela e a mãe:

Estou dizendo isso e não tenho vergonha, tenho muito orgulho da minha mãe, porque a minha mãe me criou desde pequena, ela sofreu muito para nos criar. Eu não tenho arrependimento nenhum, eu sempre ajudei em casa, eu mais nova, nós sempre ajudamos uma à outra. Às vezes, tem gente que fala: “Ah você não tem vergonha da sua mãe?” Eu respondo: “Nunca.” Eu deveria ter vergonha era das pessoas que falam dela, mas dela? Nunca. A mãe..., sei lá..., ali para mim é um pai e uma mãe, para mim e para o meu filho. Quando eu não tenho, ela tem; quando ela não tem, eu tenho. Se algo faltar dentro de casa, eu ajudo.

Prosseguindo sua narrativa, ela contou que já passou por momentos difíceis com a família, chegando a pedir ajuda a outras pessoas para contribuir com as despesas da casa. Cacto manifestou a capacidade de busca de suportes, a fim de superar suas dificuldades e as de sua mãe. Ao mesmo tempo, denunciou a falta de participação do padrasto nos deveres da casa, ainda que tenha utilizado o termo *ajuda*, reafirmando, mais uma vez, a desigualdade de gênero no contexto das jovens mulheres inseridas na EJA. Vejamos a fala da participante:

O meu padrasto mesmo quase não ajuda dentro de casa, praticamente ele não ajuda, só na luz e no gás. Eu mesma falo... Como é que uma luz vem de R\$35,00 reais e um gás de R\$ 55,00 reais, e ele não ajuda em mais nada em casa? A minha mãe gasta quase 200 reais de água, faz a feira etc. Tem vez mesmo que a água chega a 200 reais. Uma vez, eu fui até a rádio pedir ajuda para pagar a água, pois veio mais de 200 reais. E a gente estava passando necessidade, eu nunca tenho vergonha de falar isso. Teve gente mesmo que discriminou ela..., porque ela estava pedindo ajuda. Quem pede é porque está precisando, é melhor pedir do que roubar. Eu prefiro muitas vezes chegar num lugar e relatar o meu sofrimento e pedir, ir a uma rádio e pedir do que pegar alguma coisa de uma pessoa, roubar uma pessoa.

Relatou também o cotidiano difícil da mãe ao se responsabilizar por todos os filhos: “Além dos 8 filhos, a minha mãe pegou um neto para criar; na verdade, é filho, é ela quem o cria, e já tem 8 anos. A minha irmã mais nova já tem 12 anos. E agora veio o meu filho para nós duas cuidarmos. É sofrimento, viu? Não é fácil não.”

Quando indagada sobre o porquê de não fazer referência ao pai ao tratar da família, ela mencionou as dificuldades com o alcoolismo:

Ah, eu não gosto de falar dele não. Eu o conheço, todos nós conhecemos os nossos pais. Só tem um irmão meu que não conhece o pai. A minha mãe casou

com o pai dos 4 primeiros filhos, com o meu pai mesmo ela não casou. Um é pai de 4, outro é pai de 1, e outro é pai de 3 (o meu é pai de 3, a caçula de 12, eu de 16 e o meu irmão de 15). O meu pai é assim, quando morava com a minha mãe, ele era bom demais, ele aceitava os meus irmãos do primeiro marido da minha mãe. Ele pegou a minha mãe, a minha irmã mais velha tinha 7 anos de idade, a mais nova estava arrastando, a minha mãe morou com ele durante 16 anos, a minha idade, depois disso ela teve que largá-lo, quando eu tinha 8 anos, a minha mãe separou do meu pai, o meu pai bebia muito, a pior coisa que tem é conviver com um pai bêbado o tempo todo. O meu pai é alcóolatra, quando ele chegava em casa, a casa toda limpinha, e quando ele ia na cozinha e ele não gostava da comida, ele cuspi na comida e jogava toda no chão. Ele não gostava da comida que eu fazia, eu, com 8 anos, já fazia comida e as coisas dentro de casa para minha mãe. Eu dei graças a Deus que eles separaram, foi uma experiência muito ruim. O meu pai antigamente era bom, quando eu era pequena, ele ainda era bom, mas depois começou uma cachaçada que Deus me livre, uma bebedeira desgraçada.

Sobre o relacionamento da mãe, complementou:

Hoje, ele continua na cachaçada, bebe muito, é alcóolatra, não gosto muito dele não. Eu acho que ele tem outra mulher, onde ele dorme..., mas fica mais na rua. A minha mãe hoje tem outra pessoa, o meu padrasto. O meu padrasto não é uma pessoa ruim não. Ele não maltrata a minha mãe, ele não é nem doido bater nela, ele sabe como a família é grande... Ele é muito sossegado, quieto, parece ser um rapaz bom.

Cacto descreveu como sua vida estava organizada naquele momento, destacando o que pretendia fazer posteriormente. Conviver com seu companheiro fazia parte de seus planos para o futuro. Falou do trabalho do marido, que conheceu pelas redes sociais:

No momento, a minha vida vai bem, eu queria ir para São Paulo e consegui, porque o meu marido é de lá, fui no mês passado e retornei agora, fiquei lá durante 21 dias. Nesses dias, trabalhei na colheita de laranja junto com o meu marido. Tive que voltar para estudar. Esse meu companheiro é de São Paulo mesmo, apesar de a família dele ser daqui da região. A gente conheceu pelas redes sociais, ele está lá porque tem que trabalhar, juntar dinheiro para a gente morar junto. Futuramente, eu pretendo ir morar em São Paulo com ele, porque lá é melhor de emprego, aqui em Guanambi não tem emprego. Ele mora lá no interior de São Paulo, Guaraci, ele trabalha de tratorista, às vezes, trabalha na laranja; no momento, ele não tem carteira assinada. Como eu ia para lá, ele teve que afastar do serviço. Agora ele vai registrar novamente, trabalha quatro meses que é o tempo para eu ir para lá novamente.

Sua realidade profissional é também de exploração, com 2 trabalhos, cumpre uma carga horária total de 10 horas por dia,

Em Guanambi, eu trabalho, fico no ar-condicionado Pimentel pela manhã, lá eu atendo as pessoas como secretária, limpo também o local onde funciona e, à tarde, cuido de 2 meninas. Em nenhum dos 2 trabalhos, eu não possuo carteira assinada. Como esse trabalho do ar-condicionado é de um ex-namorado meu, ele me paga R\$400,00 e, para olhar as meninas, eu ganho R\$ 200,00, ao total, ganho R\$ 600,00. Para olhar as meninas, eu entro 1h e saio

às 5 e meia da tarde. No outro trabalho, eu entro às 6 e meia da manhã e saio meio-dia, todos os dias.

A mãe é o apoio no cuidado do filho:

Para eu trabalhar, o meu filho fica com a minha mãe, e eu pago ela para olhar o meu filho. Na verdade, eu não pago, ajudo nas despesas da casa, ajudo na água. Quando eu viajei mesmo, eu trabalhei lá. Eu deixei o meu filho aqui com a minha mãe, porque o pai dele não deixa eu levar ele, não deixa eu viajar com ele. Se ele tivesse ido comigo, eu teria ficado lá, porque Guanambi, para mim, não dá. E agora piorou, semana passada, eu briguei com o meu patrão, por conta disto, eu saí de um emprego, agora só estou em um. Saí do emprego do ar-condicionado, ele é enjoado demais, mesmo que ele seja o meu patrão, mas, eu estando no meu direito, eu respondo.

Mais uma vez, vemos que o tempo livre é o tempo do cuidado da casa e da família:

Eu chego em casa antes das seis horas da tarde, quando saio mais cedo, chego às cinco e meia. Eu só brinco com o meu filho nos finais de semana. Como agora eu saí de um serviço, enquanto eu não arrume outro, posso brincar com ele no período das manhãs, todos os dias. O meu tempo livre é mais para dar atenção e cuidar do meu filho. Além disso, eu faço de tudo em casa, limpo casa, lavo e passo roupa, faço comida. Meio-dia, quando vou almoçar, eu faço as coisas da casa.

Sobre a relação com o pai do filho e o recebimento da pensão, ela contou:

O pai do meu filho não deixa eu viajar com ele, porque sente ciúmes de mim, pois já estou com esse meu marido atual de São Paulo. Engraçado, ele está com uma mulher, só que parece que ele não se sustenta com uma só. Eu digo isso até na cara dele (separamos por isso..., ele queria ficar comigo e com outras). Ele trabalha na prefeitura, ganha bem e dá mixaria para o meu filho, ele dá R\$ 200,00, e é um sofrimento para dar esse dinheiro ainda... Ele entrega para a minha mãe, pois eu e ele não conversamos. Eu acho até melhor ele entregar em mãos, porque, se deixar no banco, ele acaba roubando um pouquinho.

Além das atividades desenvolvidas nos espaços do trabalho, Cacto, assim como as demais participantes desta pesquisa, assume as tarefas domésticas quando chega a sua casa. Nos tempos livres, cuida do filho e da casa onde mora. Ao tratar da relação com a família, disse:

Já a minha relação com a minha família é muita confusão, a gente briga demais, muita gente na mesma casa. Lá na casa da minha mãe, nós todos não somos unidos. Não adianta nada eu falar que a minha família é unida que aí eu vou estar mentindo; então não compensa, a gente sempre briga, uma discussãozinha, às vezes, um fica com raiva do outro.

E, mais especificamente sobre o companheiro, relatou:

A minha relação com o meu companheiro está boa, às vezes, tem umas briguinhas que todo casal tem, não é? Faz 3 anos que eu o conheci. Quando eu comecei a namorar com ele, eu tinha 14 anos, hoje eu tenho 16, e ele tem 29, então ele tinha uns 26, 27, na época. A minha mãe não conversa com ele,

por conta de uma resenha que teve lá em casa [no momento, sorriu e não quis relatar o fato]. Ela não quer que eu fique com ele. Ele é uma pessoa maravilhosa, até queria registrar o meu filho como se fosse filho dele também, ele não queria que, no registro do meu filho, tivesse o nome de outro pai, queria que fosse o nome dele. Eu acho que ele quer bem o meu filho, mas eu já falei com ele que, para mim, não importa, goste do meu filho, ame o meu filho para depois me amar, porque quem quer a galinha quer também os pintos. Eu não quero aquela pessoa que goste de mim e maltrate o meu filho, nem vem que não tem, pois o sangue que corre nas veias do meu filho, corre na minha. Eu já falo logo: se me quiser assim, bem. Eu tenho um filho, se não quiser, abre aspas que tem quem quer.

Assim como Mandacaru, Cacto também interrompeu os estudos devido à gravidez na adolescência: “*Saí da escola quando engravidei, tinha que trabalhar para sustentar o meu filho, espero concluir o Ensino Fundamental e fazer um curso técnico.*” E para estar na escola, Cacto afirmou que sua mãe foi um grande suporte em sua vida:

Para eu estar aqui na escola, eu só recebi apoio da minha mãe. Apesar que ela me disse que, se eu não quiser estudar, eu não estudo. Mas eu disse a ela que eu vou estudar pelo menos até acabar o sétimo e oitavo ano, o ano passa rapidinho. Quem quer vai até no inferno atrás. Eu quero terminar pelo menos. Antes eu tinha meu sonho, hoje eu não tenho mais. [Ao ser indagada sobre seu projeto anterior, respondeu:] antes eu queria ser engenheira civil. Antes eu tinha, hoje eu não tenho mais. Sei lá, acho que a minha vida acabou depois que eu tive um filho, eu não penso mais em mim, agora penso mais nele, entende?

Cacto é mais uma mãe que sonha em dar escola boa ao filho:

Para mim, eu só queria terminar o Ensino Médio [curso técnico], até aí, está bom demais. Como já disse, antes era a minha vontade, meu desejo, meu sonho era ser engenheira. Já hoje, depois que eu tive o meu filho, hoje eu não tenho, porque, para mim, eu prefiro dar o de melhor para o meu filho, prefiro dar uma escola melhor, uma escola boa, prefiro dar um futuro que, se Deus quiser, ele tenha um futuro bom. O que eu não tive, eu quero que ele tenha.

A inserção precoce no mundo do trabalho, cuidando de crianças pequenas, assumindo grande responsabilidade desde os 12 anos, foi retratada desta forma:

Ah! Eu não tive juventude, pois tive o meu filho muito nova. Eu assim... Eu não era aquela criança que brincava; para mim, era da escola para dentro de casa ajudando a minha mãe, nunca tive essas brincadeiras de criança. Eu comecei a trabalhar para essa mulher que eu tomo conta dos meninos dela vai fazer 4 anos; eu tinha 12 anos quando eu comecei a trabalhar para ela. Primeiro, eu olhava um menininho na rua da minha casa, foi aí que eu encontrei com ela, que mandou eu ir lá na sua casa para trabalhar com ela. Comecei a olhar filhinha dela de 2 meses, ela queria me levar para São Paulo, mas a minha mãe não quis deixar. Então, ela foi embora; depois de 2 anos, ela voltou com outra filha [...], aí eu fiquei olhando essas duas crianças até hoje.

Seus planos incluem um curso técnico em São Paulo:

Espero concluir o Ensino Fundamental e fazer um curso técnico, quero fazer um curso técnico veterinário, só que não vou fazer aqui, quero fazer em São Paulo. Se eu conseguir fazer esse curso, vai ser muito bom, pois eu gosto muito de animais. Então, eu pretendo terminar os estudos no Ensino Médio só. Lá, dizem que esse curso dura três anos. Eu termino aqui este ano [Ensino Fundamental] e, no ano que vem, já começo o profissionalizante [veterinário] lá em São Paulo.

Ela também tenciona alcançar outros projetos:

Depois que eu concluir os estudos, quero abrir tipo uma loja de veterinário para mim, botar o meu filho para me ajudar. Meu marido falou, se a gente casar e se Deus quiser, ele vai me ajudar. Ele trabalhando de um lado, e eu do outro, depois a gente consegue abrir uma lojinha, de pouco a pouco.

Quando interrogada sobre quais estratégias pretendia usar para a concretização desse plano, ela disse que lá no interior não daria certo por não ter comercialização, acreditava que daria certo só na capital. Eles (ela, o marido, o filho e mais filhos, se tiver) iriam para a capital de São Paulo para esse fim. E disse: *“Lá ele ainda não tem o terreno, mora com a mãe no interior, num espaço que é da mãe. A gente não pretende morar com a mãe dele, embolo não vai dar certo.”*

A fala de Cacto confirma alguns dos aspectos teóricos já vistos, como a importância de ponderar o gênero quando se trata de interrupção de projetos de escolarização ou outros para cuidar da família. Isso porque, na maioria das vezes, são as mulheres que interrompem muitos de seus planos para o futuro em prol do cuidado da família.

Prosseguindo sua história, ela narrou as dificuldades encontradas para permanecer na EJA também manifestou as dificuldades, o cansaço do estudante trabalhador:

Este [é] o meu primeiro ano nesta escola. A dificuldade maior em estar aqui é o cansaço. Já chego cansada do trabalho, brinco com o meu filho para depois tomar banho e vir para a escola (venho e volto todos os dias a pé, atravesso a cidade, praticamente). Mesmo cansada, eu consigo fazer todas as atividades, fazer as provas e tiro notas boas. Eu sinto mais dificuldade em português, não sei por que inglês, que é inglês, eu não tenho dificuldade, e já português eu tenho. Tudo que eu aprendo é com as explicações das professoras aqui na sala, não tenho nenhum tempo para estudar fora daqui. Por isso que eu presto muito atenção, eu nunca fiz uma prova de recuperação, eu sempre passei de ano por causa disso. Eu nunca fiz uma prova resumindo pelo livro, eu coloco nas provas tudo que eu aprendo na sala e na prova cai do mesmo jeitinho. Eu lembro de tudo que a professora explicou, por isso acerto nas provas, mesmo que tem horas que os colegas não deixam com as conversas, mas tudo que se passa na sala eu anoto na cabeça e, na hora que chega a prova, eu acerto. Eu não leio livros, não abro o livro, tudo é aqui [neste momento, ela direciona o dedo indicador para sua cabeça]. A professora de Matemática mesmo sempre fala que eu sou ótima, e eu nem preciso abrir o livro de Matemática e nem de outra matéria. ... Eu sei que muitos aqui

sentem dificuldades, principalmente por conta do cansaço.

Quando indagamos se as dificuldades apresentadas teriam a ver com o fato de ser jovem e mulher, ela afirmou que nem sempre, pois conhece jovens do sexo masculino que também passam pelo desafio do cansaço devido ao trabalho braçal durante o dia. Ela diferenciou seu tipo de cansaço ao enfatizar a distância que precisa percorrer para chegar até a escola, enquanto outras e outros colegas moram em bairros mais próximos da escola. Ela destacou ainda o trabalho dobrado da mulher diante das múltiplas tarefas que assume no cotidiano (trabalhar fora, cuidar de casa, de filhos, marido etc.). Segundo Cacto, ela já havia se acostumado com essa rotina, tendo em vista que, no início, sentiu muitas dificuldades; continuou mesmo, porque é muito forte, tem muita força de vontade e quer mudar de vida: “*Para mim, é mais difícil quando preciso acordar mais cedo. Tem dias que a minha patroa tem que sair antes das 7h da manhã; então, eu preciso acordar às 5h da manhã, porque, às 6h, eu preciso já estar no serviço.*”

Ela também manifestou as dificuldades da realidade da mãe:

Como já disse antes, eu trabalho, e a minha mãe cuida do meu filho, ela não trabalha, ou melhor, ela não tem um trabalho fixo, só de vez em quando ajuda o meu padrasto, que trabalha cortando árvores. Então, quando ele faz um serviço assim [cortar árvore], ela o ajuda juntando a madeira e folhagem, aí ele dá uns trocados para ela, ou seja, ela ajuda ele, e o dinheiro é repartido.

Ao retomar os planos e projetos para o futuro, disse querer formalizar seu casamento e apontou para a violência doméstica de que a mãe foi vítima:

Então, pretendo me casar no papel, porque, quando a gente ama uma pessoa, a gente quer viver com essa pessoa, e eu pretendo casar com ele. O que a minha mãe passou, eu não quero passar, entendeu? Minha mãe casou uma vez, não deu certo por causa que esse pai dos meus irmãos batia nela. Minha mãe casou com 21 anos e, para ela namorar com ele, ela teve que saltar a janela, porque a minha vó não deixava, ele batia tanto nela que ela chegava em casa com o rosto roxo, manchas pelo corpo. Por isso que eu falo, o que ela passou, eu não quero passar. Ela mesma já falou..., o que eu passei que não quero que as minhas filhas passem.

Sobre o compromisso com o marido distante, contou:

Eu penso em me casar com esse meu marido, porque ele parece ser muito diferente tanto do primeiro marido da minha mãe (espancava ela) e do meu pai (alcoólatra). O meu marido só bebe socialmente e quando eu estou lá. Hoje mesmo tem uma festa em Palmas de Monte Alto, aniversário da cidade, eu queria muito ir, não vou por causa dele. Se fosse antes, eu iria..., não pensava duas vezes... A questão é que, se eu saio, ele também tem o direito, então eu evito para não dar o direito a ele de sair sozinho para festa lá em São Paulo. Por isso que eu não dou motivo para ele não me dar motivo.

Seus projetos estão todos ligados à presença do companheiro:

Eu quero casar com ele, e ele comigo, quero ter a minha loja, os meus filhos juntos comigo, quero ter mais um, se Deus quiser. Os meus filhos e a filha dele junto com a gente. Eu gosto muito de criança, amo cuidar de criança. Quando eu for para SP, ele vai alugar uma casa para nós, porque ele mora com a mãe, e nunca dá certo morar com mãe e nem com sogra. Eu tenho um filho, ele tem uma filha... Eu já vivo no embolo..., não é bom... Ele se inscreveu no projeto das casinhas do governo, está esperando sair. Se Deus quiser, vai sair, e eu vou poder morar na minha casa.

Mais uma vez, a casa própria aparece como projeto:

Como já disse, casar, morar em São Paulo e ter a casa própria, meu plano de futuro são esses, ser alguém na vida. Ser alguém na vida é ter os meus estudos completos, ter as minhas coisas, quero também poder ajudar a minha mãe. Eu nunca deixei de ajudar a minha mãe. Quero ajudá-la ainda mais.

Sobre seu compromisso em auxiliar a mãe, ela asseverou:

Teve uma época mesmo, eu danço a dança do ventre, sabe qual é? Eu dancei em Morrinhos, dancei em Mutans, em Guanambi, eu tenho um grupo, participo de um grupo de dança de rua [no momento, citou o nome de 5 membros do grupo e do coordenador]. Eu dancei e ganhei R\$ 1.000,00 pelas 4 apresentações que fizemos. Quando recebi esse dinheiro, fui lá e dei todo para a minha mãe; e olha que nenhum filho dela nunca fez isso com ela, só peguei R\$100,00; e no dia das mães, fui lá comprei um liquidificador e dei para ela e fiquei só com R\$30,00, que usei para dar uma progressiva no meu cabelo.

Assim como as demais jovens pesquisadas, Cacto projeta para seu futuro a aquisição da casa própria. Contudo, o casamento não assume tanta importância nos planos de futuro das outras jovens do mesmo modo que o faz para ela.

1.5.6 Breves considerações sobre os dados das entrevistas

Nossas entrevistadas são todas educandas da EJA, negras em sua maioria, oriundas de situações familiares fragilizadas por um contexto socioeconômico que lhes foi extremamente desfavorável. Embora elas apresentem tantas similaridades, constituem um grupo diverso entre si.

As vozes das jovens mulheres inseridas na EJA no Alto Sertão da Bahia demonstram o que enfrentam para viver. Para além do sofrimento, os relatos permitiram perceber que essas jovens são vítimas de uma sociedade machista, patriarcal e branca. Entretanto, elas, durante as entrevistas, procuravam falar mais de como saíram ou tentaram sair do sofrimento do que contar sobre como sofreram. Nesse sentido, concordamos com Collins (1998, p. 48) quando, no final do século passado, dizia:

Ao falar, os indivíduos anteriormente vitimados não só reclamam a sua humanidade, mas simultaneamente eles próprios se empoderam dando um novo significado às suas próprias experiências particulares. O racismo, a pobreza, o sexismo e o heterossexismo prejudicam suas vítimas. Para os indivíduos, a cura desse dano ao tornar as suas experiências e o ponto de vista públicos permanece como uma das contribuições mais fundamentais do rompimento do silêncio.

Assim, falar das jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia, vai além da descrição do local e das colaboradoras da pesquisa. Por isso, na próxima seção, continuaremos discutindo, a partir do diálogo com outras e outros autoras e autores sobre as jovens mulheres e a relação de gênero, os projetos de vida e a escolarização. A discussão se pautará também na interseção entre *raça, classe, geração e gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na mulher jovem e negra.*

2 DIALOGANDO COM OUTRAS E OUTROS

Nesta seção, relacionaremos os dados obtidos nos Grupos de Discussão e nas entrevistas semiestruturadas personalizadas com alguns aspectos teóricos. Começaremos abordando a relação de gênero.

2.1 Jovens mulheres e a relação de gênero

Segundo Louro (1996, p. 7), “Estudos de Gênero”, ou “Relações de Gênero”, designa um campo de estudos concernentes às relações entre mulheres e homens; a noção de gênero tem sido utilizada por diferentes grupos de estudiosas/os, em uma variedade de “tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito.”

A categoria gênero, compreendida como uma construção social a partir das relações estabelecidas entre mulheres e homens, dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino na família, na escola, no trabalho e nas lutas sociais, nos permitem analisar as diferentes instituições e práticas sociais como constituídas e constituintes das relações de gênero. (KABEYA, 2010, p. 85)

O conceito de gênero nos remete aos estudos de Scott (1990, p. 84), que assinala que “na construção social das relações o gênero refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições e à subjetividade construída nesse contexto.” Em sua origem, o conceito, conforme Louro (1997, p. 14), encontra-se “implicado linguística e politicamente” com as lutas históricas das mulheres pela afirmação de seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo.

No século XX, as mulheres aparecem, de forma coletiva, como protagonistas. A luta inicial por melhores condições de trabalho (final do século XIX e início do XX) e pelo direito ao voto (na primeira metade do século) ampliou-se com os novos movimentos feministas que surgiram no final dos anos de 1960 e no início dos anos de 1970. Esses movimentos se definem pelos ideais de liberdade e igualdade e criticam as relações de desigualdade e subordinação que se estabelecem entre homens e mulheres (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 83)⁵¹.

Hirata e Kergoat (1999) apontam que o conceito emergiu nos anos 1970, influenciado por antropólogos e sociólogos, os quais se embasaram no momento histórico do Movimento Feminista. Inicialmente foi necessário dar visibilidade à construção histórica e cultural do chamado “sexo social” (gênero), em detrimento do fatalismo e do naturalismo, os quais remetiam às representações da mulher em posições inferiores, orientadas por questões

⁵¹ Ao referir-se aqui às conquistas dos movimentos feministas trata-se, sobretudo, da história das reivindicações e conquistas das mulheres brancas.

biologizantes (HIRATA; KERGOAT, 1999).

O movimento feminista, movimento social organizado no Ocidente no século XIX, passou por algumas etapas, segundo Louro (1997). A primeira delas, nomeada como “primeira onda”, ocorreu na virada do século e envolveu o sufrágio. Nessa etapa, a luta para estender o direito de voto às mulheres teve uma amplitude inusitada, entre as manifestações contra a discriminação feminina.

De acordo com Louro (1997), a “segunda onda do feminismo” iniciou-se na década de 1960 e 1970 com as primeiras construções teóricas sobre o tema. A solidificação de um campo de “estudos da mulher” se deu a partir de 1968, quando o movimento feminista se uniu, nacional e internacionalmente, a outros grupos, como as/os intelectuais, as/os estudantes, as/os negras/os e os/as jovens, que lutam por direitos políticos e sociais e “expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio do formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.” (LOURO, 1997, p. 16). Esse momento histórico marcou, de modo especial, o ressurgimento do movimento feminista e, como ressalta Guacira Louro (1997), os “estudos da mulher” e sua consolidação aconteceram não apenas por conta das ações de contestação, mas também, ao mesmo tempo, pelo surgimento de uma produção teórica forjada pelas militantes feministas no interior das universidades. Já o feminismo da terceira onda tem uma interpretação pós-estruturalista do gênero e da sexualidade. É nessa etapa que as feministas negras procuraram negociar um espaço dentro da esfera feminista para a consideração de subjetividades relacionadas à raça⁵².

Para Silva (2017, p. 69), “foram as feministas de diferentes tendências políticas, nas suas diversas formas de manifestações para assegurar direitos a mulheres, que deram visibilidade a essa discussão em termos epistemológicos e teórico.” Os estudos de gênero estão ligados à história do movimento feminista contemporâneo, “que além da denúncia da opressão, das preocupações sociais e políticas, colocam em pauta a discussão das problemáticas que envolvem o gênero.” (SILVA, 2017, p. 69). Por isso, segundo a autora, a busca pela igualdade de gênero que se faz por meio do reconhecimento das disparidades que afetam as mulheres em relação aos homens, sentidas nos âmbitos familiar, social, econômico, político e cultural. É

⁵² Algumas autoras do feminismo negro situam o surgimento do pensamento feminista negro como sendo anterior ao sufrágio e não acolhem a ideia de pertencer à terceira onda do pensamento feminista (considerado aqui como movimento feminista branco). O movimento feminista negro situa-se no enfrentamento a hierarquias de poder que combinam formas de submissão articulando raça e gênero. Sobre isso, ver o livro de Collins (2019), denominado *Pensamento feminista negro*.

preciso “falar em igualdade para ampliar as discussões que envolvem direitos, a compreensão conceitual do gênero e contextualizar as mudanças e práticas do movimento de mulheres na contemporaneidade.” (SILVA, 2017, p. 70).

Entre as diversas publicações, é importante ressaltar a coleção *História das Mulheres* organizada por Michelle Perrot e Georges Duby (1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 1990e). Essa coleção trata de um estudo sobre mulheres e tenciona problematizar a história daquelas que “foram, durante muito tempo, deixadas na sombra.” (PERROT; DUBY, 1990e, p. 7). Essas publicações buscaram romper com os discursos produzidos para as mulheres, que as ligavam sempre ao mundo doméstico e às atividades de assistência, cuidado e educação.

Segundo Matos (2013), nos anos 1990 e no início da primeira década do século XXI, houve um grande progresso na formação do campo de estudos sobre as mulheres e as relações de gênero. Inicialmente, merecem menção os estudos biográficos traçados (FURTADO, 2003; LEITE, 1984; RAGO, 2001; ROCHA, 2002; SIMILI, 2008; SOIHET, 2006). Multiplicaram-se as pesquisas que enfrentaram o desafio de recobrar as experiências de homens e mulheres em diferentes perspectivas, períodos e regiões do país, recuperando o cotidiano, as ações, as práticas, as resistências e as lutas, inclusive destacando as experiências das mulheres cativas no longo passado escravista (1500-1888)⁵³.

Esses primeiros estudos foram de suma importância para transformar as discussões sobre as mulheres em tema relevante nas pesquisas de diferentes áreas de conhecimento. Muitos grupos acadêmicos se articularam com os movimentos das mulheres para lutas políticas e sociais; e as pesquisas avançaram na construção de teorias. Além disso, Matos (2013, p. 9) assinala que, “nestas duas últimas décadas, aumentaram os cursos e disciplinas oferecidos, bem como Programas de Pós-Graduação com áreas de concentração/linhas de investigação com a temática/perspectiva de gênero.”

De acordo com Teixeira e Gomes (2012), no Brasil, estudos que tratam sobre as relações de gênero e educação têm aumentado nas últimas duas décadas. As autoras destacam que

todos os estudos chamam a atenção para a complexidade dos fenômenos educacionais e para a ideia de que a compreensão das relações entre educação e as divisões de gênero só terá avanço mediante o aprofundamento dos significados atribuídos à constituição da identidade de gênero dentro e fora da escola, bem como os fatores que a elas se associam, por exemplo raça e classe social. (TEIXEIRA; GOMES, 2012, p. 65)

⁵³ Tais pesquisas são abordadas por autores como: Boschilia (2010); Cancela (2009); Costa (1996); Faveri (2004); Ferreira (2010); Figueiredo (1993); Graham (1992); Gutiérrez (1993); Machado (1993); Matos (2002); Parente (2005); Petersen (1999); Possas (2001); Schpun (1997); Trindade (1996); Vieira Jr. (1997); Wolff (1999).

Por outro lado, Rosemberg (2001), há duas décadas, enfatizava que a produção acadêmica brasileira sobre a temática referente às questões de gênero e à educação ainda era deficitária⁵⁴ e que o sistema educacional brasileiro enfrentava um dilema: apresentava igualdade de oportunidades para os sexos no acesso e na permanência no sistema, mas revelava intensa desigualdade associada às origens étnico-raciais e socioeconômicas. “Desse modo, tornam-se necessárias investigações sobre como as hierarquias de gênero interagem com as de raça/etnia e classe na produção de exclusões e desigualdades.” (LIMA, 2010, p. 16). Esta pesquisa, por exemplo, é mais um esforço que se soma, procurando trabalhar as questões de gênero no campo da EJA, mais especificamente, as particularidades das jovens mulheres inseridas nesse contexto, com o objetivo de conhecer os projetos de vida delas, verificando em que medida a escolarização toma parte destes.

Silva (2017), em sua pesquisa, corrobora afirmações de Collins e se reporta ao Brasil. A autora ressalta que, embora a literatura de gênero aborde as mulheres em geral e as mudanças ocorridas quando estas começaram a sair do espaço privado para o público, “esta não é a experiência de parte das mulheres negras brasileiras, que também já estavam no espaço público como domésticas, vendedoras ambulantes, quituteiras e cozinheiras.” (SILVA, 2017, p. 71).

O campo de estudos acerca das questões de gênero tem enveredado por diferentes concepções, instituídas a partir de diversas posições teórico-epistemológicas, políticas e ideológicas que, ao longo dos anos, vem se modificando. Segundo Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013), desde as concepções biologistas até as culturalistas e pós-estruturalistas, na contemporaneidade, gênero remete ao paradoxo entre igualdade e diferença não somente entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres, articuladas a diversas outras marcações da diferença, como classe social, etnia, raça, geração, religiosidade e sexualidade.

Nessa direção, Scott (1995) aponta que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, ao lado de categorias como raça/etnia e classe social. Essas categorias inscrevem-se na história da organização das relações sociais, marcando diferenças de poder entre homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros.

Assim sendo, o conceito de gênero não se define em uma perspectiva biológica como sinônimo de sexo, mas é uma construção social do que se constitui “masculino ou feminino”. Destaca-se, nesse conceito, o apelo relacional. O gênero é, portanto, produzido nas relações que se estabelecem entre mulheres e homens, relações não só desiguais, mas também hierarquizadas, o que implica considerar “que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos

⁵⁴ É importante destacar que, nestes últimos 20 anos, as pesquisas aumentaram significativamente.

homens, que ele é criado em e por este mundo.” (SCOTT, 1990, p. 7). Esse termo é, assim, definido como “construção social da diferença entre os sexos” (PERROT, 2005, p. 467), o que significa, segundo Michele Perrot (2005, p. 467), estudiosa da história das mulheres, compreender que essa história, “apenas encontra todo o seu sentido na análise, na desconstrução da diferença entre os sexos, na relação com o outro sexo.” Para a autora, portanto, o gênero, categoria do pensamento e da cultura, “precede o sexo e o modula.” (PERROT, 2005, p. 467).

Como destaca Reis (2014, p. 127), “as relações de gênero não podem ser entendidas como fato isolado na sociedade, pelo contrário, elas são constitutivas de toda realidade, pois o modelo paradigmático de ser homem e ser mulher regula todas as nossas atividades.” A autora exemplifica esse processo a partir de declarações de mulheres que falam: das tentativas dos maridos de impedi-las de participar de atividades na Igreja e nos movimentos sociais; das responsabilidades com a vida doméstica para poupar os homens dos problemas presentes no cotidiano familiar; e das funções que desempenham como mães e trabalhadoras ao lado dos maridos, apesar de sua força de trabalho não ser reconhecida como geradora de renda (REIS, 2014).

Para Scott (1990), o gênero, como uma categoria historicamente determinada, não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, estabelece-se como uma categoria que serve para “dar sentido” a essa diferença. Conforme a autora, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações determinadas e expressas pelos variados discursos sociais sobre a diferença sexual.

Enquanto proposta de um sistema de classificação, a “categoria” gênero, em sua forma mais difusa e difundida, tem sido acionada quase sempre de forma binária (raramente em formato também tripartite) para se referir à lógica das diferenças entre: feminino e masculino, homens e mulheres e, também, entre a homo e a heterossexualidade, penetrando já aí neste segundo eixo fundamental deste novo campo que é a fronteira da sexualidade. (MATOS, 2008, p. 336)

Como destaca Matos (2008), o pensamento feminista não se constitui em um *corpus* unificado de conhecimento. Sabemos igualmente que o construto *gênero* foi apropriado das formas mais distintas pelas inúmeras áreas disciplinares e suas teorias. Mas é importante destacar que, sendo essa aproximação mais superficial ou mais substantiva, todos deveriam partir de um ponto comum, que seria o da subordinação da mulher ao homem, para entender e explicitar as vicissitudes de como tais relações de dominação e opressão são elaboradas socialmente. Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 32) aponta que “o conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de

mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução.”

Neste trabalho, gênero será abordado na perspectiva das especificidades das jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que é “constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder e a nossa inserção nessas relações se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos.” (BRAH, 2006, p. 341). Nesse sentido, Brah (2006, p. 341) explicita:

Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões.

Segundo essa mesma autora, “o signo mulher” tem sua própria particularidade constituída dentro e através de configurações historicamente singulares de relações de gênero. “Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes ‘feminilidades’ onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares.” (BRAH, 2006, p. 341).

Já Leoney (2013, p. 27) afirma que, “no Brasil contemporâneo, as mulheres figuram como sujeitos de direitos e relevância social, assumindo econômica e socialmente sua importância numa sociedade que historicamente as relegava a segundo plano.” Ainda para essa autora, embora as mulheres tenham alcançado conquistas significativas ao longo dos anos, elas ainda experimentam uma situação de maior vulnerabilidade e desvalorização que os homens, pois ainda pesam sobre elas as restrições advindas das responsabilidades reprodutivas, ou seja, toda a carga das tarefas relativas ao cuidado da casa e dos filhos, o que, muitas vezes, dificulta sua inserção e permanência no mercado de trabalho, fator que é especialmente significativo no caso das mulheres mais pobres. A Unesco (1990, p. 6) advertia há 30 anos:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Pensar as jovens mulheres na EJA e suas trajetórias de vida é um terreno ainda pouco explorado. Como frisa Nogueira (2006), ao percorrer as trilhas da história de vida das mulheres adultas, das camadas populares, os sujeitos da EJA não somente têm sexo, raça, religião, nacionalidade, mas também estão inseridos em relações de gênero. Para essa autora, tais dados

constituem mais uma especificidade a ser incluída na realidade do público dessa modalidade de educação. Ainda de acordo com Nogueira (2006), o movimento de luta pela valorização da mulher e o reconhecimento de seus direitos vem somando, cada vez mais, grupos de diferentes atores sociais.

Barbosa (2013) aponta que as mudanças econômicas e culturais levariam ao crescimento da participação das mulheres nos programas da Educação de Jovens e Adultos, tentando superar a exclusão das mulheres no sistema educacional. Por um lado, “através da EJA, muitas mulheres estão tendo a oportunidade de iniciar ou dar continuidade a sua escolarização.” (BARBOSA, 2013, p. 36). Por outro, a autora sinaliza que a conquista de novos espaços e a participação da mulher no mercado de trabalho é cada vez maior, “ainda que saibamos que a inserção da mulher na população economicamente ativa e a sua ascensão educacional nas últimas décadas não veio acompanhada de condições igualitárias.” (BARBOSA, 2013, p. 36).

Então, o que dizer das jovens mulheres cujas trajetórias são interpeladas por gravidez na adolescência, trabalho doméstico, trabalho no campo, machismo e outros aspectos sociais estigmatizantes? Numa sociedade que quer regular seus corpos a partir de modelos estéticos eurocêntricos e padrões de beleza inatingíveis, quais seus conflitos e dramas? Como esses conflitos interrogam a educação escolar?

No campo da Educação de Jovens e Adultos, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Conforme ressaltam Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013, p. 100), “a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e da maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais.” Esse quadro não se mostrou diferente em nossa investigação, pois as experiências vividas pelas jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia reafirmam o que as autoras relevam.

Entretanto, pesquisas como Ferreira (2007), Menezes (2005) e Silva (1999) também apontam que a escolarização tem contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e de seu grupo de pertença. Isso favorece o desenvolvimento de sua autonomia e sua permanência na escola.

Endossando essa ideia, Souza (2015)⁵⁵ destaca o aumento da presença das mulheres nos contextos escolares, inclusive na EJA. Em sua pesquisa, analisa como alunas da EJA enxergam sua escolarização anterior e atual na perspectiva das relações de gênero que permeiam as

⁵⁵ A pesquisa intitula-se *Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da Rede Municipal de Seropédica-RJ*.

questões de hierarquia em nossa sociedade. Nesse sentido, buscou conhecer suas expectativas e desejos, os caminhos trilhados até agora e os que vislumbravam trilhar rumo à continuidade (ou não) da escolarização. Os resultados evidenciam que a grande maioria das alunas desejava dar continuidade a ela, pensando até mesmo em ingressar no Ensino Superior. Além disso, a pesquisa apontou que, apesar de estarem mais confiantes, as educandas não percebiam as tensões geradas pelas relações de gênero, que muito influenciaram e ainda influenciam seus processos de escolarização (SOUZA, 2015).

Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p. 101), ao pesquisarem os motivos para o retorno à escola na modalidade da EJA, evidenciam diferentes perspectivas; o desejo de concluir os estudos para o sexo masculino está “associado à expectativa de melhor colocação e melhor remuneração no mercado de trabalho”, enquanto, para as mulheres, o retorno aos estudos está ligado ao “auxílio e melhor acompanhamento dos filhos e filhas na escola.” Vale destacar que essa realidade experienciada pelos sujeitos da EJA, mais especificamente pelas mulheres, não apareceu nos discursos das jovens entrevistadas do Alto Sertão da Bahia, o que talvez se deva a serem jovens.

As diferentes construções de gênero podem ser pensadas quando compreendemos que não há, por exemplo, a Mulher “enquanto representação de uma essência inerente a todas as mulheres. As ‘mulheres’ também são seres reais, históricos e sociais, definidos pelas tecnologias de gênero e ‘engendrados’ nas relações sociais.” (LAURENTIS, 1994, p. 220).

Tendo em vista a necessidade de assumir responsabilidades advindas do casamento, da maternidade, do trabalho, entre outras, as mulheres se submetem a condições desiguais, atribuídas estreitamente a uma natureza feminina. Para Barbosa (2013, p. 113), “essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres, em alguns casos, pobres, negras ou pardas.” As jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia, sujeitas desta pesquisa, exemplificam o que a teoria fala quando disseram: “*o cansaço é um dos grandes desafios para nós, pois, além de trabalharmos fora, nos tempos livres temos que lavar e passar, cuidar de filho, arrumar casa, fazer comida e ainda estudar.*” (GD 2, mar. 2019).

Nesse contexto, pensar as jovens mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no Alto Sertão da Bahia é entrar num terreno não muito explorado, se concebermos esses sujeitos de forma não homogênea, “não como alunas”, mas como pessoas que têm sonhos singulares, histórias de vida, trajetórias e projetos de vida. Tratar das experiências, das histórias e dos projetos de vida de jovens mulheres inseridas na EJA, na perspectiva dos estudos de gênero, é buscar estudá-las compreendendo o caráter relacional do conceito de gênero, que

“tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.” (SCOTT, 1990, p.7). Assim, pesquisar os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles, é também pesquisar como são constituídos tais planos e como as relações de gênero encontram-se postas nessa circunstância.

2.2 Juventudes e projetos de vida

Discorrer sobre o campo da juventude compreendendo esta como uma categoria social heterogênea implica refletir sobre as especificidades de cada experiência juvenil. Neste caso, a categoria *experiência* é utilizada com base nas ideias de Dubet (1994), em *Sociologia da Experiência*. O autor a conceitua como uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no bojo desta heterogeneidade.

Nesta tese, para delimitar de quais juventudes estamos falando, optamos por dois recortes: um relacionado aos projetos de vida de jovens; e o outro pautado na categoria gênero, com ênfase nas jovens mulheres que frequentam a EJA no interior da Bahia. Das jovens pesquisadas, 18 delas, na época da pesquisa de campo, possuíam de 1 a 3 filhos. Assim, estamos falando também de uma juventude que se conjuga com a responsabilidade pela maternidade.

As discussões mais recentes acerca da categoria *juventude* tem a caracterizado como um processo não estanque, nem unívoco ou homogêneo. Há mais de uma década, Dayrell (2003, p. 42) já dizia que

construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Por isso, preferimos empregar, no decorrer desta tese, de agora em diante, o termo *juventudes*, no plural (PAIS, 1993), a fim de reforçar a ideia de heterogeneidade que esta categoria incorpora. Isso porque, quando se trata de juventudes, inúmeros fatores são postos em questão e precisam ser considerados, tais como: quem são essas jovens mulheres? Onde elas vivem? O que fazem? Quais são suas trajetórias e seus projetos de vida?

Para caracterizar as juventudes, faz-se necessário escutá-las e, a partir de suas vozes,

contextualizá-las (SILVA, P. A., 2018). Segundo as jovens mulheres do Alto do Sertão da Bahia, sujeitas desta pesquisa, ser jovem e, mais especificamente, ser jovem mulher, negra, pobre, nordestina, sertaneja etc. é vivenciar situações diferentes de outras/os muitas/os jovens do país. Assumir responsabilidades desde criança envolve, por exemplo: fazer as tarefas domésticas para a mãe trabalhar fora, cuidar de outras crianças para ajudar nas despesas da casa, ir para São Paulo colher laranja e/ou trabalhar no corte de cana. Essas e outras singularidades caracterizam um tipo de inserção no mundo do trabalho na juventude: *“Trabalhei junto com o meu namorado na colheita de laranja em São Paulo, foi menos de um mês, mas deu para ganhar um dinheirinho.”* (Cacto, entrevista, dez. 2019).

Outro fator de caracterização das juventudes deste tempo diz respeito aos relacionamentos construídos por meio das redes sociais. É o caso de Cacto (entrevista, dez. 2019): *“conheci o meu atual namorado pelas redes sociais e quero me casar com ele.”*

Nesse contexto, entendemos a categoria *juventudes*, assim como as culturas juvenis, a partir da diversidade, considerando as interações sociais e simbólicas que poderão interferir nas trajetórias sociais construídas por esses e essas jovens. O processo vivenciado nessa fase é influenciado tanto pelo meio social concreto como pelas trocas que esse meio proporciona ao jovem (DAYRELL, 2005a).

A juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16).

De acordo com Rodrigues (2013), quando se trata das questões de juventudes, as/os jovens têm aparecido, na maioria das vezes, como tema social, tanto em discussões no âmbito das pesquisas no campo acadêmico quanto em contexto governamental, na construção de políticas públicas para essa fase da vida humana. Abramo (2007, p. 79) acrescenta que os fatores da juventude têm estado presentes na opinião pública e na academia “como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade.” Nesse sentido, concordamos com Mesquita (2009), que defende que os estudos sobre juventudes incluem diversas experiências juvenis e dimensões, como cultura e sociabilidade entre os jovens.

Compartilhamos com a perspectiva dos estudos⁵⁶ referentes ao campo das juventudes

⁵⁶ As pesquisas mais recentes referentes ao campo das juventudes têm tratado essa categoria como tentativa de abarcar e reconhecer as múltiplas experiências juvenis. Para mais aprofundamento, ver: Abramo (2005, 2007); Dayrell (2007); Mesquita (2009); Rodrigues (2013).

que reconhecem a diversidade de características que compõem essa fase da vida, considerada como uma condição social cujo estudo extrapola as questões etárias. Concordamos com Bastos (2009, p. 10) ao afirmar que

o “ser jovem” varia de acordo com a classe, o gênero, a raça, o local de moradia, por exemplo. Esses recortes sociais interferem nas possibilidades de inserção social dos sujeitos. A juventude, enquanto um conceito construído historicamente, recebe significados diversos de sociedade para sociedade, no tempo e no espaço, não podendo, desta forma, serem estabelecidos limites etários fixos para demarcar esse período de vida.

Essa autora, considerando a juventude como grupo social, assevera que é preciso levar em conta que ainda que, ao compartilhar a mesma idade cronológica, os jovens partilham modelos culturais diferentes e se confrontam com problemas sociais específicos. Ela afirma:

Juventude diz respeito a uma fase da vida constituída e significada pela sociedade em determinado tempo, espaço e momento histórico; jovens são os sujeitos sociais imersos nesta condição que ao longo de seu percurso de vida experimentam esta fase de diferentes formas a partir dos recortes de gênero, classe e raça, entre outros. (BASTOS, 2009, p. 41)

A nosso ver, as jovens mulheres que frequentam a EJA têm suas trajetórias assinaladas por essas situações, em que ora a homogeneidade conferida a sua geração parece prevalecer, ora a heterogeneidade de suas condições de gênero, raça, classe e geração limitam seus percursos. Sabemos também que essas jovens estão inseridas em uma sociedade numa posição de desigualdades, principalmente por conta de sua classe e de sua raça, além de carregarem estigmas sobre o local de moradia, em se tratando daquelas jovens que residem no campo ou na periferia.

A vivência das juventudes nas camadas populares tem se mostrado mais difícil. Isso se deve à condição de ser jovem aliada à pobreza fazer com que o principal desafio seja garantir a sobrevivência, numa tensão entre o prazer imediato e a tentativa de realização de um projeto para o futuro (DAYRELL, 2007). No caso das jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, a dificuldade de ser jovem, mulher, negra e pobre aparece em seus discursos: *“ser jovem mulher já é difícil diante das tantas responsabilidades que temos que assumir para nos sustentar e ajudar a nossa família, o pior ainda é ser negra e pobre.”* (GD 3, mar. 2019).

Em se tratando de jovens mulheres, mais especificamente daquelas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, podemos destacar que, dentro do próprio segmento de juventudes, elas se encontram em situação de desprestígio. Isso porque aquelas jovens não são

quaisquer jovens, são jovens mulheres, pobres, negras, vindas das classes populares, procedentes tanto do campo como da cidade, mais especificamente de bairros mais periféricos, que experimentam os processos de tornarem-se negras e mulheres numa *arena* de probabilidades, na qual estão em jogo, possibilidades e limites para configurarem seus *projetos de vida*, suas escolhas e suas trajetórias.

Ao pensar em projetos de vida, não nos limitamos ao recorte temporal de um tempo futuro, seja próximo, seja distante, mas sim os abordamos na perspectiva da narrativa, que envolve passado, presente e futuro. Assim, reiteramos a ideia de que “todo projeto, por meio da identificação de um futuro desejado e dos meios próprios para fazer com que aconteça, estabelece certo horizonte temporal no interior do qual evolui.” (BOUTINET, 2002, p. 78). Consideramos também que o conceito de projeto está relacionado ao de tempo, conforme sinaliza Meneses (2000, p. 35): “o homem se faz na história.” E para a compreensão dessa história, a dimensão temporal é indispensável.

Alves (2013) assinala que, ao fazer leituras de narrativas de pessoas, os sujeitos vão se constituindo biograficamente a partir de um *continuum* de articulação entre passado, presente e futuro. “São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória.” (VELHO, 2003b, p. 101).

Para Cezar (2014, p. 29), “ao tecer projetos de vida as pessoas tomam conta de sua própria vida e entram em contato com o risco de enfrentar a diversidade decorrente de possibilidades.” Segundo Giddens (2002), essas possibilidades responsabilizam o sujeito com sua própria reflexividade e perpassam uma escolha que não se desvincula de um grupo ou contexto. Apoiando-se em Hernández (2002) e Nascimento (2006), Cezar (2014, p. 38) acrescenta: “A discussão de projeto de vida se constitui em perspectiva de identificação e nas relações sociais entre os jovens. Na juventude, em especial, as noções de pertencimento e diferenciação se constituem em processos identitários fragmentados e discursos polissêmicos sobre si.”

Segundo Soares (2002, p. 76), “o projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.” Entretanto, ao constituir seus projetos de vida, as jovens mulheres inseridas na EJA os constroem a partir de “um futuro desejado e esperado”?

Os discursos das jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia mostram essa relação entre passado e futuro quando falam que não querem passar por situações iguais às que as mães

vivenciaram. Uma delas disse: “*Não quero passar pelo que a minha passou, sem estudo e sem emprego, vive cuidando de casa, marido e filhos.*” (GD 5, mar. 2019).

Há mais de duas décadas, Velho (1994) definia a categoria *projeto de vida* como metamorfose, que se realiza como processo temporal a partir da memória que apresenta os meios de alcançar esse projeto, não o limitando a apenas aspirações. Para esse autor, a memória permite a visão retrospectiva, que embasa a condução do projeto. De acordo com ele, o projeto é uma forma de comunicação, um instrumento de negociação da realidade, e servirá como maneira de expressar e articular interesses, aspirações e objetivos.

Segundo Dayrell (2005b), um projeto de vida se concretiza a partir de duas variáveis. Uma diz respeito ao autoconhecimento da/o jovem; e a outra se refere ao conhecimento da realidade. Para o autor, “quanto mais o (a) jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades [...], maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto.” (DAYRELL, 2005b, p. 2-3). Então, os projetos de vida seriam uma ação dos sujeitos para transformar suas aspirações e seus ideais em objetivos possíveis de serem alcançados. A escola acaba influenciando nos projetos para o futuro de muitas/os jovens, conforme adverte Dayrell (2007, p. 1122): “os (as) jovens valorizam a escola como uma promessa futura.”

Os discursos das jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia mostram como a escola auxilia no plano de futuro. Mesmo que seja só um sonho, a escola está envolvida. Vejamos a fala de Mandacaru (entrevista, nov. 2019):

Eu quero fazer o curso técnico de Perícia, quero formar no terceiro ano e fazer o técnico. E depois eu quero fazer a faculdade para depois fazer a Perícia. O meu plano de cursar uma faculdade é mesmo para ingressar na Perícia. Quanto ao tempo..., até eu formar vai levar três anos, eu estou no nono, vou fazer primeiro e segundo junto e terceiro só. Daqui três anos, eu formo e depois eu tento a faculdade.

Ratificando essa ideia, Ficagna e Orth (2010) apontam que uma das funções da escola é despertar nas/os alunas/os a competência de compreenderem e atuarem no mundo em que vivem. Para esses autores, é imprescindível que a escola dê às/aos alunas/os informações e formação para que atuem ativamente na sociedade, organizando-se e defendendo seus interesses e os da coletividade.

A partir dessas considerações, esta pesquisa procura pensar a categoria *projeto de vida* voltada para as especificidades e as realidades de jovens mulheres que frequentam a EJA no interior da Bahia. Entendemos que a dimensão social deve ser ponderada diante dos diversos

contextos que vivem as jovens mulheres, guiadas por diferentes realidades, procurando conhecer quem são essas jovens, quais são seus modos e seus projetos de vida.

Pensar os projetos de vida elaborados por essas jovens mulheres requer pensar que eles não se dão de forma solitária, irracional, tampouco ocorrem num único momento decisório. “Ao contrário, é um processo complexo, onde o tempo, as sensações, as experiências, os sentimentos e as necessidades cotidianas rearranjam seus contornos.” (BRAGA, 2018, p. 191). Nesse sentido, concordamos com Velho⁵⁷ (2003a) quando assinala que as experiências particulares produzem implicações e caminhos projetivos divergentes, a depender da trajetória de vida de cada uma. Se o desejo das jovens mulheres que frequentam a EJA estiver enveredado para o campo da “realização”, cada uma aspirará percorrer diferentes itinerários para chegar a “ser o alguém que deseja ser” a partir de suas próprias experiências. Para Velho (2003a, p. 26), “os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas [...], formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente [...]”.

Em se tratando de jovens mulheres matriculadas na EJA no interior do estado da Bahia, partimos da compreensão de que seus projetos de vida são construídos em função das experiências, das vivências e das interações interpessoais que elas estabelecem. Complementando essa ideia, Juncken (2005, p. 20) assegura:

Um projeto, por mais particular que seja, tem de se basear em um nível de racionalidade cotidiana em que expectativas mínimas sejam alcançáveis, embora as emoções do sujeito também sejam matéria-prima que constituem o projeto. O projeto implica algum tipo de avaliação, uma estratégia para realizar certas metas, uma noção de tempo com etapas se encadeando. O projeto individual propriamente dito é construído por meio de uma ideia mais ou menos elaborada de uma história de vida.

Consideramos que os projetos de vida das jovens mulheres nordestinas da EJA, do Alto Sertão da Bahia, assim como os de outras/os jovens mudam e se transformam, já que essas pessoas vivem em um tempo, em um espaço e em uma sociedade, estando sujeitas a determinações provenientes da ação do outro e da história. Então, para conhecer os projetos de vida destas jovens mulheres inseridas na EJA, é preciso olhar para a realidade e as especificidades delas. Assim, podemos identificar como o contexto em que elas se encontram inseridas influenciará na constituição de seus projetos de vida a partir de suas experiências e de

⁵⁷ É importante ressaltar que o referido autor trata de trajetórias e projetos de vida de jovens de contextos urbanos e de classe média, diferente dos jovens pesquisados por ele, as jovens do Alto Sertão da Bahia, matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, não apresentam opções individualistas, mas coletivas, na perspectiva da família (filhos/as e/ou mães).

suas vivências. O presente vivido e a vida cotidiana delas carregam, ao mesmo tempo, as marcas do passado e as possibilidades do futuro. Elas têm especificidades que não são iguais para todas/os as/os jovens da mesma faixa etária. Por isso, só suas próprias vozes poderão nos dizer quem são elas, quais são seus projetos e seus modos de vida.

Valore e Viaro (2007) pesquisam os elementos que compõem o projeto de vida de jovens do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, em Curitiba, participantes de um projeto de extensão universitária. Os autores evidenciam que, independentemente do contexto socioeconômico, surgem temas como profissão, constituição de família, estudo e preparo profissional, realização e felicidade, viagens, amigos, aquisição de bens materiais e, por fim, melhoria do mundo, sendo estes dois últimos os elementos mais citados por jovens de escolas públicas.

No caso específico das jovens mulheres inseridas na EJA no Alto Sertão da Bahia, que elementos compõem seus projetos de vida? Dos pontos elencados pelos autores acima, os que mais apareceram nos discursos das participantes da pesquisa referem-se à aquisição de bens materiais. No caso delas, trata-se da aquisição da casa própria e do preparo profissional, que, para elas, levaria a melhores condições no mundo do trabalho, garantindo-lhes salário com carteira assinada, férias etc.

A ideia de projetos de vida aqui utilizada pauta-se na interpretação do modo como as jovens mulheres vivem e se posicionam diante do contexto e das realidades em que estão inseridas e da maneira como pensam ou não sobre o futuro. Assim, o projeto de vida das jovens mulheres presentes na modalidade EJA se torna um tema relevante, já que essas mulheres experienciam situações específicas. Por isso, indagamos: quem são essas jovens? O que elas fazem? Quais são seus modos e projetos de vida?

O casamento, por exemplo, não é prioridade nos projetos de vida da maioria delas, mas, para algumas, faz parte de seus planos. Podemos ver isso nesta fala de Cacto (entrevista, dez. 2019): *“O meu namorado quer casar comigo, e eu com ele. Queremos formar uma família juntos. Já tenho um filho, e ele uma filha.”*

Segundo Pizzinato *et al.* (2016), indicadores como gênero, território, projetos de vida e juventude são diretamente atravessados por discursos que sustentam papéis e possibilidades sociais.

Os papéis de mulher/homem são representados com traços fortemente tradicionais e os territórios urbano/ rural possuem características dicotômicas, ainda que com certa crítica. Todavia, é importante destacar modificações e possibilidades de empoderamento das jovens quando estabelecem pontos de

fuga do que seria esperado socialmente – a exemplo das possibilidades de escolha em relação à educação e casamento. (PIZZINATO *et al.*, 2016, p. 481)

Por isso, reforçamos a importância de pesquisar os projetos de vida de jovens mulheres matriculadas na EJA, procurando conhecer quem são elas, seus modos e projetos de vida. Na próxima seção, dedicamo-nos a entender os significados atribuídos por essas mulheres à escolarização.

2.3 A escolarização das jovens mulheres inseridas na EJA

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, é comum encontrarmos jovens, adultas/os e idosas/os com trajetórias escolares não lineares. Quanto às/aos jovens, há um desencantamento em relação ao ensino regular, conforme aponta Brunel (2004, p. 9):

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Brunel (2004, p. 9) constata que “o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço.” Nessa perspectiva, nos últimos anos, o perfil dos sujeitos da EJA vem sendo alterado, não é mais o de pessoas que nunca estiveram na escola. Nas classes dessa modalidade de ensino, são muitos os jovens que tiveram uma passagem breve e com interrupções na educação escolar. Além disso, os educandos desta modalidade de ensino têm sido cada vez mais juvenis.

O documento base nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confinteia) propõe:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2008, p. 14)

Esse mesmo documento aponta ainda “a EJA como espaço de relações intergeracionais,

de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos.” (BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com Dias *et al.* (2005 p. 50), “os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares.” Como constatamos em campo, algumas jovens são mães, algumas têm responsabilidade do mundo do trabalho e do cuidado da casa. Por isso, a presença crescente de jovens na EJA tem produzido novas demandas, que exigem da escola um olhar atento a essas singularidades em meio à diversidade.

Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) afirmam:

Os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

No contexto das jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia, há experiências vivenciadas por elas que as levaram a ficar certo tempo sem estudar por não verem motivo para continuar, como é o caso de Caroá (entrevista, nov. 2019):

Quando eu desisti da escola, tinha 14 anos na época, eu já namorava. Na época, não queria nada com nada, matava aula, bagunçava. Eu sempre trabalhei para a minha tia, fazia flores antes. O tempo foi passando, então eu fui tomando mais juízo depois que eu completei meus 18 anos. Coloquei na minha cabeça que eu deveria estudar... Então, eu mesma fiz a minha matrícula, eu mesma corri atrás das coisas... Tudo fui eu quem providenciou para eu estudar.

Então, perguntamos: além dos aspectos já evidenciados na legislação e em pesquisas no campo da EJA, como a perspectiva de gênero marca as trajetórias das jovens mulheres do Alto Sertão da Bahia inseridas nessa modalidade de ensino? Em que medida a escolarização toma parte dos projetos de vida dessas jovens mulheres?

Para Furtado (2013), as trajetórias escolares são interrompidas por motivos diversos, principalmente por questões referentes à desigualdade social. Grande parte dos jovens consegue avançar nos estudos por esforço próprio, não esquecendo das lutas travadas ao longo da história pelos movimentos sociais a favor das classes populares, das quais provém, quase em sua totalidade, o público dessa modalidade de ensino. “A autoconstrução do direito à educação

realmente fica, em muitos casos, no esforço individual, salvo pelos movimentos sociais, que ainda persistem na luta pela igualdade de direitos.” (FURTADO, 2013, p. 85).

Arroyo (2009, p. 113) acrescenta: “para as crianças, adolescentes e jovens e até adultos populares, a educação não aparece como um contemplativo reconhecimento da sociedade, dos governos, nem dos professores, mas como uma construção pessoal, grupal, familiar, conflitiva.” Nessa mesma direção, uma das jovens pesquisadas disse: “*Tenho que concluir os estudos. E, para isso, tenho que me esforçar bastante para eu não perder de ano e poder fazer a faculdade futuramente.*” (Aroeira, entrevista, set. 2019).

Entendemos que as/os jovens precisam ser ouvidas/os, de maneira que a escola dialogue com suas singularidades e suas realidades (EITERER; REIS, 2009). Ao pensarmos nas jovens mulheres, temos que considerar que não são quaisquer jovens, são pobres, pretas e pardas. Então, como essas mulheres jovens constroem seus projetos de vida e como a escola toma parte deles?

Segundo Dayrell (2007), a escola possui dificuldades em articular os interesses pessoais de algumas/alguns jovens com as demandas do cotidiano escolar, fazendo com que essas/esses jovens enfrentem empecilhos para elaborar projetos de vida vinculados a ela. O autor assinala que, para as/os alunas/os, “a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Carrano (2007, p. 56, grifos nossos) sugere que deveríamos caminhar para a “produção de espaços escolares *culturalmente significativos* para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.”

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. (ARROYO, 2005, p. 24)

A nosso ver, oportunizar às/aos jovens a escolarização por meio da EJA é dar a elas/es o direito que antes lhes foi privado, o direito à educação, conforme atesta Arroyo (2005, p. 23):

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia do direito à educação.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, é possível assegurar que os sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino não são quaisquer sujeitos, são, em sua maioria, jovens pobres, negros, oriundos de classes populares, que experimentaram trajetórias de escolarização acidentadas e desiguais. Concordamos com Natalino N. da Silva (2009, p. 68) quando nos convida a refletir sobre as questões que envolvem a presença dos sujeitos negros na EJA:

Dado o número significativo de jovens e adultos negros presentes na EJA, a seguinte indagação parece ter uma resposta clara: para onde retornam os jovens negros que são excluídos dos processos de escolarização regular? As poucas pesquisas sobre EJA e questão racial existentes permitem-nos ponderar que, no Brasil, esse segmento deve estar localizado na EJA.

Isso indica que são muitas as questões que têm caracterizado o campo da EJA. Dentre elas, destacamos os fatores geracionais e os aspectos de classe, raça e gênero. Então, ao discutir a EJA como um direito, “não se pode esquecer de que esse direito também está articulado à luta pelo direito à diferença.” (SILVA, 2009, p. 68). Contudo, o debate em torno dessas questões já se encontra nas pautas de discussões nos fóruns da EJA, por exemplo. Conforme reforça Julião (2017, p. 31),

[...] durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsico-sociais bem distintas e definidas. Não se levavam em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc. Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

As pesquisas realizadas com e sobre as jovens mulheres e o processo de escolarização delas — além de denunciarem um campo ainda caracterizado pelas trajetórias escolares acidentadas, pelas desigualdades de gênero, raça, classe, pela condição de trabalhadoras, pelo não cumprimento dos direitos, entre outros fatores — anunciam a necessidade de implementação de políticas públicas que atendam as especificidades e as realidades dessas jovens mulheres. São focalizadas também pelas pesquisas a interface das/os jovens e a escolarização ligada ao mundo do trabalho (CARVALHO, 2017; REIS, 2017). Como vimos,

as/os jovens estudantes da EJA, principalmente, as/os de camadas populares em geral, precisam trabalhar durante o dia; por isso, optam por estudar no noturno. Assim, conseguem conciliar estudo e trabalho pela flexibilização e disponibilidade que essa modalidade proporciona, conforme afirmou uma jovem durante as conversas no Grupo de Discussão:

A minha opção era estudar à noite por conta do trabalho, poderia ser uma série no regular. Quando matriculei, a intenção era para ser no regular, só no decorrer do curso que descobri que me matricularam na série errada, e não tinha como eu fazer a outra, quando me avisaram, eu já tinha feito a primeira e segunda unidade. Na EJA, eu aprendi muito mais do que nas aulas normais. (GD 2, mar. 2019).

Essa perspectiva da relação do trabalho com a escola nos leva a pensar sobre a escolarização de jovens, mais especificamente de jovens mulheres inseridas na EJA, considerando a indagação feita por Pochmann (2007, p. 107): “como os jovens vão elevar a sua escolaridade se eles dependem do trabalho para poder estudar, sobretudo os mais pobres?” Para esse autor, “parte importante dos jovens só estuda quando trabalha. Muitos jovens precisam trabalhar porque essa é a condição que permite o mínimo de financiamento para a educação.” (POCHMANN, 2007, p. 114).

Assim como outras tantas mulheres sertanejas, nordestinas, brasileiras, as jovens da EJA assumem vários papéis, como ser mãe, profissional, estudante. É o que de fato as permite construir e ser reconhecidas como as responsáveis por suas histórias, não as limitando aos papéis de esposa ou mãe (BARROS; ROCHA, 2009). Além disso, outros marcadores sociais de diferença interpelam a vida dessas jovens mulheres, o que discutiremos a seguir.

2.4 O entrelaçamento entre raça, classe, geração e gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a presença do diverso, do diferente é constante. Os sujeitos inseridos na referida modalidade de ensino são os mais diversos possíveis. Para Arroyo (2005, p. 29), historicamente os sujeitos da EJA “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência, e seu ‘nome genérico’, oculta essas identidades coletivas.”

Pensar a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos neste contexto é pensar, principalmente, nas diferenças culturais inseridas nele, não podemos homogeneizá-los, já que elas/eles são dotadas/os das mais diversas diferenças, o que permite o reconhecimento dessas pessoas e a diferenciação entre elas.

Considerando que os sujeitos da EJA são minorias, colocadas à margem da sociedade, como pobres, negros, mulheres, homens, lésbicas, gays, trans*⁵⁸, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros tantos, é possível que haja um diálogo com eles a partir do reconhecimento de suas singularidades e do respeito a suas diferenças. Silva (2013, p.7) destaca que é preciso

[...] tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse um bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade.

Sem desconsiderar todas as especificidades presentes no campo da EJA, propomos pensar sobre o perfil de idade, raça, classe e gênero das/os estudantes dessa modalidade de ensino, com enfoque nas jovens mulheres inseridas nesse contexto. Quais são seus dilemas?

De acordo com Davis (2016), as *categorias raça, classe e gênero* devem ser ponderadas em conjunto. Para essa autora, apesar de vários argumentos defenderem a classe como o fator mais importante, é necessário considerar os outros aspectos para entender como, juntos, podem criar diferentes tipos de *opressão*, por exemplo. “É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe e gênero informa a classe.” (DAVIS, 2016, p. 12). Para Davis (2016, grifo nosso, p. 13),

raça é a maneira como a classe é vivida. Precisamos refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Reiterando essa ideia, Ribeiro (2013)⁵⁹ assinala que as categorias não podem ser pensadas de forma isolada, porque elas estão subordinadas à mesma estrutura. Ao tratar do *racismo*, essa autora nos convida a pensar sobre o quanto ele impede a mobilidade social da população negra, por exemplo. Para ela, existe um problema de classe, no mesmo sentido em que o racismo cria uma hierarquia de gênero, colocando a mulher negra em uma situação muito maior de vulnerabilidade social. Louro (2000, p.40), ao discutir sobre raça e sexualidade, aponta que a “classe e o gênero não são as únicas diferenças que modelam a sexualidade. Categorizações por classe e gênero fazem interseção com as de etnia e raça.”

⁵⁸ O termo engloba uma série de experiências, por exemplo, transvestilidades, transexualidades, transgeneridades, identidades não-binárias etc.

⁵⁹ Autora do prefácio do livro de Ângela Davis (2016), denominado *Mulher, raça e classe*.

Ao pensar nas jovens mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, não dá para dialogar com elas sem compreender o contexto em que estão inseridas, indagando: quem são elas? Para conhecê-las, o enfoque interseccional se faz necessário, visto que essas jovens mulheres não são quaisquer mulheres, são jovens, mulheres, pobres, em sua maioria negras, nordestinas, trabalhadoras etc.

Para Conceição Nogueira (2015) e Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é um campo dos estudos de gênero que compreende a simultaneidade das múltiplas categorias de pertença. Essa teoria assegura que categorias como raça e classe, por exemplo, inter-relacionam-se com gênero/sexo e criam matrizes de opressão/privilégio. A compreensão do conceito de interseccionalidade é importante nesta tese, pois nos permite entender como as categorias de pertença operam e entrecruzam-se na experiência das jovens mulheres estudantes da EJA e participantes desta pesquisa.

Segundo Elaine Silva (2016, p. 12), “a interseccionalidade é uma forma holística de interpretar possíveis discriminações e espaços de subordinação estruturais em que se encontra o sujeito social.” Em se tratando das jovens mulheres estudantes da EJA, elas vivem constantemente a condição da discriminação e subordinação na intersecção entre geração, classe, raça e gênero. No Grupo de Discussão 3 (mar. 2019), uma participante afirmou: “*Somos discriminadas o tempo todo por essa sociedade, e quando você é jovem, mulher, preta, pobre e mãe solteira, é pior ainda.*”

Nesse contexto, concordamos com Bilge (2009, p. 70) ao propor que a interseccionalidade

remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual.

Essa autora acrescenta ainda que a abordagem interseccional vai além do simples reconhecimento da pluralidade dos regulamentos de opressão que atua a partir dessas condições e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Hirata (2018) defende a extensão desse conceito a outras categorias, como a sexualidade e a orientação sexual, a idade, a nação, a etnicidade, a deficiência etc. Considera isso central no debate dessas questões: “creio que gênero contém a dimensão ‘sexualidade’ e, portanto, a interseccionalidade deve apontar para a imbricação de gênero/sexualidade, raça e classe.”

(HIRATA, 2018, p. 19).

Dessa maneira, consideramos que a interseccionalidade “traduz as várias formas como raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências” das mulheres negras, conforme explica Crenshaw (2002, p. 177)⁶⁰. Entendemos que a interseccionalidade possibilita vislumbrar a complexidade da vivência cotidiana, que cria um contexto híbrido e fluido em que diferentes grupos existem, articulam-se e empreendem mobilizações por melhores condições de vida. Tais lutas impossibilitam isolar qualquer um dos fatores atuantes na vida dos sujeitos, seja cor, etnia, gênero, classe social, faixa etária ou sexo.

Concordamos com Crenshaw (2002), Oliveira (2010) e Hirata (2014) ao proporem a interseccionalidade como o cruzamento recíproco de forças associadas à construção de pertencimentos identitários que se completam na subalternização. Diferenças de gênero, raça, classe, sexualidade etc. são mobilizadas em dispositivos que constituem subjetividades sujeitadas. A hierarquização dessas forças pelos fenômenos sociais dificulta a apreensão das práticas de poder em toda sua extensão. “Essencializar” as questões da mulher na luta feminista, por exemplo, torna invisíveis, ou secundários, os constrangimentos vividos por mulheres negras, lésbicas, transexuais, trabalhadoras etc.

A probabilidade da interseccionalidade, no entanto, busca apreender criticamente o cruzamento destas linhas identitárias e seus efeitos de condicionamento. Nesse sentido, concordamos com Hirata (2014, p. 69) ao recomendar que a interseccionalidade seja vista “como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política.” Nessa mesma direção, Patrícia Hill Collins (2014 *apud* HIRATA, 2014, p. 68) pondera a interseccionalidade como um “projeto de conhecimento” e uma arma política, trata das “condições sociais de produção de conhecimentos” e da questão da justiça social. Seguindo essa mesma ideia, Danièle Kergoat (2012, p. 20 *apud* HIRATA, 2014, p. 68) assegura que a interseccionalidade é a “necessidade de pensar conjuntamente as dominações a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.” Nessa perspectiva, a interseccionalidade é considerada tanto um projeto de conhecimento quanto uma das formas de combater opressões múltiplas e imbricadas (COLLINS, 2014), contribuindo para pensar, de modo combinado, sobre vários tipos de dominação, além do repúdio a suas reproduções nos

⁶⁰ Contudo, ponderamos que as questões relacionadas à raça e ao gênero moldam não apenas a experiência de mulheres negras, mas a de todas as pessoas, por entendermos que não devemos pensar que apenas as “minorias” são produzidas por essas categorias ou por seus lugares sociais. É importante para a luta política reconhecer que todas as pessoas — inclusive as que estão “dentro da norma” — são construídas/produzidas. Assim, quem está dentro da norma e quem escapa a ela são “feitos sociais” e igualmente produzidos no interior da sociedade e da cultura.

sistemas futuros.

A abordagem interseccional nos proporciona questões sobre como o entrecruzamento desses diferentes fatores, categorias e/ou marcadores sociais, interfere direta e indiretamente no contexto de cada sujeito e/ou grupo e como estes agem sobre aqueles, permitindo, assim, refletir de que maneira se dá esta articulação (gênero, raça/etnia, classe, geração, território etc.), já que os mesmos marcadores não atuam de modo isolado e estaque nem excluem outras categorias possíveis de produzir desigualdades (PERPÉTUO, 2017). Nesse sentido, indagamos: como se dá o entrelaçamento entre classe, raça/etnia, gênero e geração no contexto das jovens mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos no Alto Sertão da Bahia? Nos discursos das jovens pesquisadas, aparecem os vários enfiamentos que elas fazem para sobreviver em meio ao racismo, à discriminação, à desvalorização, por serem jovens mulheres, negras, pobres, nordestinas, sertanejas etc.

2.5 Mulher, jovem e negra

Como apontam as jovens mulheres ouvidas neste estudo, alguns direitos já foram conquistados pelas mulheres, mas há ainda muito a se conquistar:

o que a gente busca é que tenhamos os mesmos direitos das demais pessoas, independente que sejamos pretas, brancas, pobres etc. É importante destacar que muita coisa já mudou, antes a mulher não podia nem sair de casa, hoje algumas de nós já temos liberdade para isso, a mulher antigamente não tinha direito ao voto, hoje ela já conquistou isso. (GD 1, abr. 2019)

Silva (2017) destaca que, no âmbito da literatura, mais especificamente, nos estudos sobre gênero, ainda que se tenha avançado na conquista de direitos das mulheres em geral, esta não é uma realidade de muitas mulheres negras. Para essa autora, “as desvantagens à mulher negra são percebidas quando lhes são reservadas apenas as piores tarefas e, conseqüentemente, um salário nada digno por seus esforços.” (SILVA, 2017, p. 101). Ela ainda frisa que “a pouca escolaridade, num quadro de diferenças raciais, é expressiva, mas já apresenta uma significativa mudança na estatística sobre os avanços no que tange à escolaridade da população negra.” (SILVA, 2017, p. 101).

Nossas entrevistas permitiram identificar que três de quatro jovens são exploradas. Recebem menos de um terço do salário-mínimo por mês, não têm acesso a direitos trabalhistas e carteira assinada, conforme descreveu uma das entrevistadas:

Nem todos os dias eu trabalho pela manhã, porque a mulher trabalha pela manhã, e eu só vou nos dias que ela não está. Nas folgas dela, ela me libera também..., três manhãs na semana. Nesse serviço, já faz um ano que trabalho

sem carteira assinada, e ela me paga R\$200,00 por mês, eu trabalho todos os dias, sendo 2 dias o dia todo e 3 dias na parte da tarde. Trabalho de segunda à sexta das 7h às 18h ou das 13h às 18h, e tem semana que eu trabalho aos domingos. (Aroeira, entrevista, set. 2019)

As estatísticas relacionadas à cor ou raça produzidas pelo IBGE (2016) indicam que o Brasil ainda apresenta muito distanciamento entre a situação de mulheres brancas e a de mulheres negras. Em média, os brancos têm os maiores salários, menos desemprego, e são maioria entre os que frequentam o Ensino Superior⁶¹, por exemplo.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2018), a taxa de analfabetismo no Brasil indica a prevalência de mais de 50% de negros em relação aos brancos, o que corresponde a 4,2% de brancos e 9,9% de pretos e pardos. Em 2018, havia 11,3 milhões de brasileiras/os com 15 anos ou mais de idade analfabetas/os, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetas/os. Nesse mesmo ano, eram quase 6 milhões de analfabetas/os com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário.

Ao tratar-se do analfabetismo analisando a cor ou a raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. Vale destacar que esse índice praticamente dobra, quase triplica, quando se trata dos sujeitos de cor preta ou parda em relação às brancas. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3%; e entre as pessoas pretas ou pardas, aumenta para 27,5%.

Os resultados da PNAD de 2018 também revelam que, no país, ainda continuam as desigualdades de região, gênero, cor e raça. Nessa conjuntura, as mulheres permanecem mais

⁶¹ Isso revela os entraves da escolarização para a população negra. Todavia, as ações afirmativas, como o sistema de cotas, por exemplo, já têm surtido efeitos na correção dessa realidade, mesmo que ainda não se vislumbre uma distribuição coerente com a conformação da sociedade brasileira em termos raciais, sobretudo na Educação Superior. “Classificadas dentro das *ações afirmativas*, as políticas de cotas raciais têm a intenção de provocar o resgate de uma dívida social com um segmento da sociedade que, historicamente, vem sendo discriminado.” (PRATES; LOPES, 2020, p. 289). Concordamos com Piovesan (2005) ao considerar as ações afirmativas como um dos meios para a inclusão social, pois consistem em medidas temporárias, que buscam remediar um passado discriminatório, bem como acelerar o processo de igualdade substantiva para os grupos socialmente vulneráveis, que, para a autora, são as minorias étnicas e raciais, em que estão inclusos todos aqueles que sofreram ou sofrem discriminações na sociedade. Nos últimos anos, “percebe-se que as ações afirmativas são utilizadas em vários segmentos da sociedade, seja em prol dos negros, seja das mulheres, dos índios, dos portadores de deficiência etc.” (MARINHO; CARVALHO, 2018, p. 46). A nosso ver, o acesso à escolarização está atrelado à permanência, conforme justificam Bittar, Cordeiro e Almeida (2007, p. 152), há mais de uma década, “o acesso à educação superior traz consigo a necessidade da permanência e conclusão desse nível de ensino. Faz parte das funções da universidade atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros, índios, ricos ou pobres constitui-se num anseio social.” Segundo Cordeiro (2008, p. 90), a permanência desses alunos “depende da combinação dos aspectos sociais, econômicos e pedagógicos. Portanto, não basta termos bolsas ou outras formas financeiras de ajuda, se no ambiente de aprendizagem as situações oferecidas forem de exclusão.”

escolarizadas do que os homens; as pessoas brancas apresentam indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas e/ou pardas; e as regiões Nordeste e Norte apresentam taxa de analfabetismo mais alta e uma média de anos de estudo inferior às regiões do Centro-Sul do país.

Em relação ao acesso à educação, há uma variação entre as regiões do país, com 53,6% no Sudeste e 38,9% no Nordeste, sendo maior entre brancos (55,8%) do que entre pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que entre os homens (45,0%). A média de anos de estudo das/os brasileiras/os no ano de 2018 é de 9,3 anos, conforme o PNAD (2018), com 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda.

Em se tratando das/os jovens de 15 a 29 anos e da aproximação delas/es com o mundo do trabalho, estudo e/ou qualificação para o trabalho, no ano 2018, de acordo com o PNAD (2018), cerca de 17,6% dos homens e de 28,4% das mulheres não trabalhavam, nem estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas, 18,5% se encontravam nessa situação; e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8%. Por outro lado, 41,7% dos homens, 28,1% das mulheres, 36,1% das pessoas brancas e 34,2% das pessoas pretas ou pardas se dedicavam exclusivamente ao trabalho (PNAD, 2018). Num total de 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade em 2018 no país, 13,5% estavam ocupadas e estudando; 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9% estavam ocupadas e não estudando.

O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente. Conseqüentemente, o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem estudavam foi 7,3 maior que o das pessoas brancas.

Observamos, a partir dos dados da PNAD, maior presença de negros entre os mais de 13,7 milhões de desempregados. Somando a categoria *pretos e pardos*, eles correspondem a 64,2% dos desempregados no país.

O índice de pessoas com 25 anos ou mais de idade que finalizaram a Educação Básica em 2018 foi de 47,4%. Esse percentual foi maior entre brancos (55,8%) do que entre pretos ou pardos (40,3%); entre mulheres foi de 49,5%, número maior que os 45,0% dos homens. Já nas regiões, o maior percentual foi no Sudeste, com 53,6%, e o menor no Nordeste, com 38,9%, de pessoas que concluíram o Ensino Médio no ano de 2018. Na época da pesquisa, as pessoas de 25 anos ou mais pretas e pardas apresentavam, em média, 2 anos de estudo a menos que as pessoas brancas, ou seja, 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as

de cor preta ou parda (PNAD, 2018).

Então, ser mulher negra (nordestina, sertaneja) no Brasil é estar relegada aos piores empregos, aos mais precários e menores índices de educação, à menor remuneração, bem como ao menor acesso à saúde (RETRATOS DAS DESIGUALDADES, 2011). Nos Grupos de Discussão realizados neste estudo, as jovens também apontaram que há diferenças nas dificuldades enfrentadas pelas mulheres, a depender da etnia, da classe, da raça, da faixa etária e da cor a qual pertencem. Destacaram a contradição entre ter direito a ter direitos e usufruir o direito presente na trama intrincada no cotidiano:

É importante ressaltar que, mesmo que as mulheres já conquistaram muitos direitos, há diferenças no cumprimento desses direitos para todas as mulheres. Hoje em dia, a mulher idosa, a mulher negra e a mulher pobre não usufruem dos mesmos direitos das outras mulheres. Mesmo que a gente tenha os mesmos direitos, mas não são exercidos da mesma forma para todas as mulheres. Na verdade, a gente tem esses direitos, mas a gente não recebe nada disso. (GD 3, mar. 2019)

Não dá para dissociar a realidade vivida por jovens negras nos dias de hoje da consequente cruel vulnerabilidade social a qual estão submetidas no Brasil. É possível que isso ocorra devido a este ter sido o último país do mundo a abolir oficialmente a escravidão — instituição específica, que conjuga modos específicos de violência que operam contra raça, classe e gênero, que fundamentou a natureza das relações de dominação e subordinação que se refletem até hoje, por exemplo, nos índices de assassinato das mulheres negras. Num período de quase 140 anos de “liberdade”, pouco se avançou em políticas públicas para uma ampla conscientização antirracista, elemento fundamental para acabar com o racismo — e tal omissão é conveniente com a continuidade da exploração da classe trabalhadora, que é, em sua maioria preta, periférica e “não abastada”.

Os dados da PNAD (2017) demonstram que, de forma não acidental, negros estão muito aquém de uma equiparidade salarial no mercado de trabalho, ganhando 57% em média do rendimento de pessoas brancas. Além disso, o campo da violência é marcado pela presença maior da juventude negra por conta do racismo estrutural enraizado no Estado e na sociedade. Nesse cenário, são as mulheres negras que, de forma acentuada, sentem o impacto dessas políticas, interseccionando em si as estruturas racistas, patriarcais, sexistas e heteronormativas, pois há uma questão de gênero fundamental nessa equação — a qual coloca as mulheres numa condição subalterna e passível de objetificação.

De acordo com Davis (2016), as experiências acumuladas pelas mulheres negras, historicamente, basearam-se em seu papel enquanto trabalhadoras intermitentes, que labutaram

sob o chicote de seus senhores, sendo estupradas, criando filhos que não eram seus e vendo seus próprios serem vendidos como mercadorias. Essa força de sobrevivência, transmitida por gerações, carrega um legado duro de perseverança, autossuficiência, tenacidade e resistência, um legado que Davis (2006) define como os parâmetros para uma nova condição da mulher. Ser mulher negra, para essa autora, já é em si um símbolo de resistência.

Nesse sentido, concordamos com Luxemburgo (2017 *apud* VILAR, 2018, p. 10), que defende a luta em prol das mulheres negras no país:

Lutar pela vida das mulheres negras é reconhecer que, para o Estado, há vidas que valem menos – e não aceitar jamais essa sentença. É lutar pela garantia de direitos, pelo acesso irrestrito aos serviços públicos de qualidade, pelo fim do extermínio nas periferias, é combater a guerra às drogas. É ocupar a política, em todos os seus campos, não permitindo que essa casta elitista, branca, heterossexual e machista siga negociando nossas vidas em troca de seus interesses pessoais. É, por decreto, não aceitar Nem Uma a Menos e não deixar nenhuma mulher para trás e, com autocrítica, aliar-se independente de gênero ou cor, responsabilizando-se e tomando para si enquanto classe a construção de futuro possível, anticapitalista, feminista e antirracista, onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

A história de resistência do povo negro no Brasil e no mundo ratifica a luta por valorização, ressaltando a participação das mulheres negras nessa luta. Pois, conforme assinalam Davis (2017) e Silva (2014), a população negra carrega ainda hoje marcas da discriminação e do preconceito sofrido ainda na escravidão, que se refletem na marginalização dessa parcela da população.

Segundo Prates e Lopes (2020), a opressão sofrida diariamente por inúmeras mulheres é fruto de uma sociedade que se constitui sobre bases machistas e conservadoras, que recrimina e discrimina todas as minorias. “A representação social da mulher é construída social e culturalmente, e as relações de classe e de gênero são estruturantes e fundamentais na sociedade, estando presentes em todas as esferas da vida cotidiana.” (PRATES; LOPES, 2020, p. 297).

Enfim, reconhecemos que não basta ser mulher para entender outra mulher, se não estivermos dispostas a compreender que somos diferentes, que vivemos de distintos modos o marcador de gênero. Nesse contexto, Collin (2013, p. 99, tradução nossa) afirma que “reconhecer uma mulher, de fato, é reconhecer que ela fala e confiar em sua palavra, saber que seu ser é também o ser de sua pessoa e não um substrato por trás de sua palavra. É assumir a sua presença como uma presença mediada, sempre diferente e diferindo de qualquer suporte

identitário.”⁶² Na próxima seção, veremos o que as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, pensam sobre ser mulher.

⁶² “Reconocer a una mujer, de hecho, es reconocer que habla y confiar en su palabra, saber que su ser es también el ser de su persona y no un sustrato detrás de su palabra. Es asumir tu presencia como una presencia mediada, siempre diferente y diferente a cualquier soporte identitario.”

3 JOVENS MULHERES: OUTRAS FORMAS DE SER DE EXISTIR E DE AGIR

Os estudos realizados com jovens mulheres no Brasil mostram que a maioria delas tem enfrentado inúmeros desafios para lidar com o ser jovem, mulher e, ao mesmo tempo, estudante da Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo, percebemos proibições, relações de poder, discriminações, exclusões, ausências, obstáculos, problemas, limites, tabus e racismo relacionado às jovens mulheres inseridas na EJA que, a nosso ver, colonizam o pensamento de muitas delas, dificultando outras formas de ser, de existir e de agir diante das condições destinadas a essas sujeitas.

Assim, defendemos a tese de que as jovens mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos, embora cerceadas por desafios que as impedem de fazer certas escolhas, apresentam experiências para além dos modos instituídos do ser masculino e do ser feminino e vivenciam outras formas de ser, de existir e de agir entre tabus do meio social em que estão inseridas. Questões como a maternidade e o trabalho permeiam a vida dessas jovens e, na maioria das vezes, são sublinhadas para determinar suas escolhas.

Para Silva (2017, p. 47), ser mulher, em especial ser mulher no ocidente,

significa faltas e qualidades intrinsecamente femininas, que, se não são apresentadas em um corpo feminino, este corpo será considerado fora da curva e descartado, pois não pode pertencer à história das mulheres. A história oficial e enviesada, contada a partir de uma visão patriarcal, heteronormativa, caucasiana, masculina e europeia, retira dos autos da história a resistência das mulheres a um sistema capaz de dizer que elas não poderiam fazer parte simplesmente por serem mulheres.

Em se tratando dos países latino-americanos, a quantas mulheres não é negada diariamente a assunção de papéis historicamente destinados aos homens para consolidar a sensação de que não são capazes de assumir tais funções?

Nos Grupos de Discussões realizados neste estudo, as jovens mulheres destacaram formas de controle a que estão submetidas:

Sem contar ainda que a mulher é muito discriminada, é muita discriminação contra a mulher. Se ela veste uma roupa curta, é puta; se veste uma roupa comprida, não está arrumada. Se ela está com um homem trabalhador, é discriminada; se está com um homem vagabundo, também é discriminada. Tudo está desfavorável à mulher. Se ela está em certos ambientes, ela é difamada, dizem que aquele ambiente não é adequado para mulher. Se a mulher está gorda, ela é feia; se está magra demais, é doente. Isso não é cobrado dos homens, só cobram isso da mulher. Embora não concordamos com isso, achamos que o ambiente da mulher é onde ela queira estar. Mas a realidade é essa. É muita discriminação contra ela. (GD 4, mar. 2019)

O que se vê, hoje em dia, são muitas mulheres enfrentando situações de riscos e vulnerabilidade para construir independência financeira, liberdade de pensamento e de escolha, e, ainda, lutando contra modelos e estereótipos. Concordamos com Silva (2017, p. 48) ao afirmar que, em uma “clivagem com raça e classe, mulheres que não são brancas, pertencentes à raça forjada como o modelo de ser humano a ser seguido, enfrentam dificuldades de ordens diferentes às de uma mulher branca com vida financeira bem arranjada.” No entanto, compreendemos também que “todas as mulheres são vulneráveis à violência de gênero e, de acordo com as intersecções de raça, classe e gênero, essas vulnerabilidades se apresentam de maneiras diferentes.” (SILVA, 2017, p. 48). Sobre essas e outras questões referentes ao contexto vivenciado pelas jovens mulheres inseridas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, vamos nos aprofundar a seguir.

3.1 “A sociedade ainda não permite que a mulher tenha evoluído e esteja num patamar igual ao do homem”: as mulheres e a igualdade de gênero

Ao tratar da (des)igualdade de gênero, as jovens mulheres, em seus discursos, apontaram questões como a desvalorização da mulher na sociedade, a falta de oportunidade no mundo do trabalho para todos os jovens, especialmente para as jovens mulheres. Para elas, isso é mais cruel ainda, porque muitas, ainda jovens, “já têm filhos e não têm formação escolar para ter acesso às melhores condições de trabalho com melhores salários.” (GD 1, abr. 2019).

Na visão das jovens mulheres pesquisadas, “é preciso ter mais respeito, igualdade e oportunidade para as mulheres.” (GD 1, abr. 2019). Segundo elas, provocamos a mudança necessária para atingir a igualdade de gênero

correndo atrás dos nossos direitos e persistindo nos nossos sonhos, precisamos lutar por aquilo que queremos, mesmo enfrentando as dificuldades que a vida e a sociedade nos colocam. Infelizmente, vivemos numa sociedade onde o homem ainda é quem toma a decisão final, como mostra o vídeo⁶³, na casa onde tem pai, mãe e filho..., o pai determina o que deve ser feito ou não. (GD 1, abr. 2019).

Os discursos a seguir revelam limites e tensões que atravessam os cotidianos de jovens cerceadas por namorados, mães, sogras e/ou maridos. Retratam vidas sobrecarregadas pela carga horária de trabalho remunerado ou não remunerado.

No caso específico das jovens do GD 1, a figura paterna quase não apareceu, porque essas famílias são chefiadas, em sua maioria, pelas mães. Portanto, essas participantes

⁶³ As jovens referiam-se ao vídeo *Igualdade de Gênero* (2016).

apontaram a condição de dependência em relação à imagem do companheiro e/ou da mãe, que definem as tomadas de decisões. No caso em que ambas as figuras exercem um domínio, há uma relação de poder em que quem manda ora é o companheiro, ora a mãe. Vejamos a fala de uma participante sobre a questão: “*Nem sempre é o homem quem manda em casa, lá em casa, por exemplo, quem fala a palavra final é a minha mãe, porque é ela que também assume a maior responsabilidade das tarefas da casa e de nós.*” (GD 1, abr. 2019).

Essas hierarquias de sujeição ao companheiro ou à mãe produzidas em nosso contexto evidenciam

que a divisão das tarefas domésticas, criação e educação dos filhos parecem não acompanhar de maneira proporcional as mudanças decorrentes da maior participação da mulher no mercado de trabalho e do sustento econômico do lar. O descompasso dessas mudanças se evidencia em suas mais diversas expressões, como por exemplo no fato de que o trabalho doméstico continua sendo frequentemente denominado “*trabalho de mulher*”. (WAGNER *et al.*, 2005, p. 185, grifos do autor)

Para as jovens participantes do GD 1, o vídeo *Igualdade de Gênero* (2016) apresenta uma realidade muito próxima da nossa, pois, desde cedo, meninos e meninas aprendem o que podem e o que não podem fazer. Elas enfatizaram que essa realidade tem que mudar, precisamos construir uma sociedade com mais igualdade, efetivação dos direitos e mais oportunidades para todas e para todos:

Lá em casa, o meu pai sempre determinou o que a minha mãe deveria fazer; para ela sair, é preciso pedir a permissão a ele, o meu pai é muito possessivo com a minha mãe. E já lá em casa, é diferente na minha relação com o meu companheiro. Eu saio na hora que eu quero e volto também na hora que eu quero. Quando a gente juntou, eu disse a ele que ele não mandava em mim, não queria ter a vida que a minha mãe tem. Eu queria ser uma mulher livre, mas, para isso, eu precisei enfrentar o meu marido, ele fala que eu sou cabeça dura, que não o obedeço. Aqui no bairro já houve casos de o companheiro tirar a vida da menina, porque ela não quis mais viver com ele. O homem ainda é muito machista. Ele tem a mulher como posse e objeto dele. (GD 1, abr. 2019)

Para essas jovens, muitas mulheres vivem a condição de submissão por conta do processo de educação delas. Parece-nos que, ainda que incipientemente, elas procuram resistir ao discurso que normatiza as práticas machistas, que reforçam as assimetrias que lhes foram atribuídas e hierarquizam as relações de gênero, como vemos nesta fala: “*Mas isso já está mudando, muitas mulheres enfrentam a família e a sociedade para superar essa condição e, por conta disto, sofrem preconceitos, a sociedade ainda não permite que a mulher tenha evoluído, esteja num patamar igual ao homem.*” (GD 1, abr. 2019).

Elas ainda afirmaram que a criação das meninas e dos meninos influencia demais o fortalecimento ou o desmoronamento do machismo implantado em nossa sociedade. Isso pode ser constatado no seguinte trecho: “*recentemente uma ministra*⁶⁴ *falou em rede nacional que menino devia usar azul e menina, rosa. Isso fortalece a ideia de que a mulher é um sexo mais frágil e o homem, mais forte. Não concordamos com isso não.*” (GD 1, abr. 2019).

Os discursos apresentados pelas jovens do GD 1 demonstram consciência das condições de desigualdades a que estão submetidas, revelam que elas não estão desconectadas dos acontecimentos locais e nacionais. Não são, portanto, jovens mulheres alienadas da realidade, são sujeitas pensantes. Por outro lado, as falas expõem as contingências da/na experiência: “*eu queria*⁶⁵ *ser uma mulher livre.*” Essa afirmação segue com a adversidade, “*mas*”. Os discursos delas estão relacionados a seus lugares de fala, em que jovens mulheres precisam fazer enfrentamentos para viver condições de igualdade de gênero.

Assim como as jovens do GD 1, as participantes do GD 2 também apontaram que a desigualdade de gênero é construída a partir das ações das pessoas desde o processo inicial de educação dos filhos, ao determinar, por exemplo,

a cor que a menina deve vestir e a cor para o menino (rosa, azul). A gente não concorda com isso. Nós podemos muito bem jogar bola, brincar de carrinho, nós já fizemos isso e somos mulheres, mas as pessoas à nossa volta nos proibiam e continuam proibindo as crianças e jovens de hoje. (GD 2, maio 2019)

Segundo Prates e Lopes (2020, p. 296), “os papéis sociais são culturalmente atribuídos a homens e mulheres desde o momento da gestação, uma vez que a sociedade dita qual o destino bebê.” Para essas autoras, “apesar das mudanças culturais que se vislumbram atualmente, ainda há muitos desses resquícios na sociedade presente. Meninos e meninas são preparados de maneira diferente para enfrentar a vida adulta.” (PRATES; LOPES, 2020, p. 296). Dessa maneira, os meninos são estimulados a ter ousadia e rebeldia desde muito cedo; já as meninas, pelo contrário, têm suas asas amputadas, e seu comportamento precisa ser ditado (PRATES; LOPES, 2020).

Quando as jovens relataram que “*a nossa sociedade define o que as meninas devem fazer e o que os meninos podem fazer*”, elas se contrapuseram a essas práticas “*generificadas*” que são reproduzidas, reforçaram as assimetrias e demarcaram espaços e posições socialmente definidos como “*naturais*”, fabricando, assim, sujeitos em relações desiguais. Desse modo,

⁶⁴ O grupo faz referência à fala da então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves (MENINO..., 2019).

⁶⁵ Elas utilizaram o verbo no futuro do pretérito.

percebemos que, no campo social, constroem-se e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, as práticas e os espaços sociais são “generificados”, produzindo-se ou engendrando-se a partir das relações de gênero. De acordo com Louro (2014), essas práticas e instituições fabricam os sujeitos. Nesse sentido, concordamos com a autora, pois os dados que colhemos com as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, mostram que os sujeitos/indivíduos também se fabricam e fazem rupturas. As próprias jovens explicitam isso em suas falas: “*não concordamos que o homem mande e que a mulher deva obedecer.*” (GD 2, maio 2019)⁶⁶.

No trecho abaixo, notamos como as práticas sociais produzem atribuição de posições sociais de gênero masculino e feminino, embora as jovens não concordem com esse posicionamento da sociedade:

Não concordamos que o homem mande e que a mulher deva obedecer, mas existem muitos homens machistas em nossa sociedade ainda. Eu tenho um avô que não aceita que em sua família tenha um gay, uma lésbica, ele é muito machista. Agora, eu entendo ele, pois ele foi criado assim...: o homem trabalharia, e a mulher cuidaria dos filhos, cuidaria da casa. Hoje em dia não, já mudou muita coisa, a mulher trabalha fora, o homem também ajuda em casa (alguns). (GD 2, maio 2019)

A participante continuou seu relato mostrando como os constrangimentos sociais atuam desde as brincadeiras infantis:

Eu mudaria tudo isso, acho que mulher e homem podem vestir a cor ou brincar com o que gostar e quiser. Se você tem um menino, não precisa comprar bonecas para ele, mas ele, se chegar em algum lugar e brincar com bonecas, você não precisa brigar com ele por conta disto. Eu, por exemplo, sempre fui mais de brincar com meninos e com coisas de menino; e isso não me fez tornar menino, sou mulher e amigada. Mas o povo falava que eu era isso, que eu era aquilo. Acho isso errado, as pessoas ficam condenando quem faz isso. Hoje o povo fica condenando as meninas que andam com as meninas (sapatona) e os meninos que andam com os meninos (gay). Por isso, que o mundo ainda não aceitou... Até hoje, no século XXI, ainda não tem aceitação disso. Somos todos seres humanos. (GD 2, maio 2019).

Esses constrangimentos sociais continuam a atuar na vida adulta:

Quando a gente casa e quer viver a relação hoje em dia, a gente perde a liberdade, não podemos conversar com amigos, sair com amigas, as pessoas nos julgam: isso não é para mulher casada ou que tem um relacionamento sério. É preciso fazer esses enfrentamentos, mas nem sempre a gente dá conta

⁶⁶ Marques (2019), ao pesquisar *Experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, afirma que as mulheres não se colam totalmente aos papéis e prescrições sociais. Segundo a autora, “as jovens da roça que se tornaram universitárias não aderem totalmente aos papéis, fazem rupturas na margem da elasticidade possível de suas ações, afinal, durante toda a educação básica, e também na Educação Superior, vivenciaram a condição de migrantes.” (MARQUES, 2019, p. 142).

disso. E esse julgamento não é feito somente pelos homens, as mulheres também julgam umas às outras. (GD 2, maio 2019)

Como asseveram Jesus e Barbosa (2016), as trajetórias femininas, ao longo da história, foram marcadas pela intensa desigualdade entre os sexos. Dessa maneira, “a diferença sexual serviu como justificativa para conferir a soberania masculina, constituindo uma relação assimétrica de poder fortalecida na construção social do homem e da mulher.” (JESUS; BARBOSA, 2016, p. 131). Ainda apontam os autores que as discussões sobre gênero contrariam valores sociais impostos pelo modelo de família “nomeado patriarcalismo, que, por sua vez, determinaram durante muito tempo a posição social e áreas de atuação do sexo masculino e do sexo feminino. As diferenças físicas definiram quem iria dominar (os homens) e quem seria dominada (as mulheres).” (JESUS; BARBOSA, 2016, p. 139).

Contudo, para a jovens mulheres estudantes da EJA, a busca pela igualdade social deve ser de todos e todas: “*se observarmos o negro e a mulher branca e rica, o homem enfrenta mais desafios sofre mais discriminação no meio social do que a mulher branca, por exemplo.*” (GD 2, maio 2019). Precisamos do tratamento igual entre as pessoas, independentemente de elas serem homem ou mulher. As jovens mulheres expuseram que “*o homem e a mulher devem ser tratados com os mesmos direitos, direitos iguais para todos e todas.*” (GD 3, maio 2019).

Na visão dessas jovens, a luta pela igualdade de gênero é necessária, pois, apesar de as mulheres já terem conquistado alguns de seus direitos, elas ainda enfrentam uma condição de submissão. Nessa conjuntura, elas destacaram o modo como a classe e a raça atuam na desigualdade de gênero. O desejo pela independência e pelo empoderamento apareceu como anseio das jovens estudantes da EJA ao conceberem mulher como

ser independente e empoderada⁶⁷, pois a mulher sempre ficou dentro de casa, e o homem que era independente. Hoje em dia, a gente quer conquistar o nosso lugar também e não depender de homem para nada. Infelizmente, muitas mulheres ainda dependem dos homens. A mulher, na maioria das vezes, assume vários papéis na família, ela faz tudo e ainda precisa continuar de pé. (GD 1, mar. 2019)

⁶⁷ O empoderamento feminino implicaria o direito de as mulheres participarem de atividades e tomarem decisões que sejam importantes para o futuro da sociedade, sobretudo, nos aspectos relacionados a si mesmas. Nesse sentido, concordamos com Freire (2011), Davis (2016) e Berth (2018) ao entenderem empoderamento como a aliança entre se conscientizar criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário em sua essência. “Partimos de quem entende que os oprimidos devem empoderar-se entre si e o que muitos e muitas podem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já, que ao fazê-lo entramos no terreno do inimaginável.” (BERTH, 2018, p. 130).

Na visão dessas jovens, ainda se configuram limitações, apesar de não concordarem com elas:

O lugar da mulher é em qualquer lugar que ela queira estar. Porque ainda hoje muitas pessoas tanto os homens quanto as próprias mulheres acham que o lugar da mulher é em casa..., cuidar da casa, cozinhar, lavar, passar para os filhos e para o marido etc. O lugar dela não é só em casa... Ela pode trabalhar também fora de casa, fazendo o que ela bem quiser. (GD 5, mar. 2019)

Ao mesmo tempo que as participantes indicavam o desejo pela independência e pelo empoderamento das mulheres, elas apresentavam tonalidades moralizantes, que procuravam delimitar um modo que seria o mais adequado ao ser mulher:

Ser mulher é ser uma mulher esforçada, trabalhadeira, uma mulher exemplar..., uma mulher dedicada, respeitosa, saber onde é o seu lugar. O lugar da mulher deve onde ela queira estar, qualquer lugar, independente do lugar, ela não [deve] ser julgada. Mas, às vezes, têm mulheres que se comportam mal, perderam os seus valores. (GD 3, mar. 2019)

Durante um dos encontros com o Grupo de Discussão 2, as jovens, num dado momento do diálogo sobre o ser mulher, apontaram situações em defesa da manutenção de diferenças. Para algumas das jovens mulheres matriculadas na EJA, “*a mulher também precisa procurar o lugar dela. Ela não pode frequentar qualquer lugar, por exemplo, a mulher casada não pode sentar num bar onde têm muitos homens. Bar não é lugar para mulher casada, porque senão ela fica mal falada.*”

Nesse contexto, elas apontaram o controle social como assimetricamente apresentado:

Se nós, jovens mulheres, frequentarmos certos lugares, a depender do lugar, mesmo achando que podemos estar naquele lugar, as pessoas ficam nos julgando, que estamos atrás de homens, namorados, envolvendo com drogas etc. Se os nossos irmãos estão nesses mesmos lugares, as pessoas não falam tanto; se somos nós, todo mundo fica envolvendo com a nossa vida. Pensam que a mulher deve ficar só dentro de casa, e o homem pode sair para a rua. Isso não está certo. (GD 3, mar. 2019)

Elas afrontam o discurso que enclausura a mulher, submete-a às tarefas domésticas e reforça as assimetrias que lhes foram impostas e que hierarquizam os gêneros, quando, no final, disseram que “isso não está certo”. Elas também apresentaram outras assimetrias, apontaram os modos de distinção de gênero e a figura da mãe e do namorado atuando como controle:

Se fosse para optar em ser homem ou ser mulher, optaria em ser homem, devido ao sofrimento da mulher... A vida do homem é bem mais fácil. O problema é que os homens são muito machistas, embora tenham muitas mulheres feministas também. Ser feminista é lutar pelos direitos não só das

mulheres, mas de qualquer pessoa. O feminismo é buscar igualdade. Isso é muito importante, principalmente, para nós que ainda somos jovens. Mas nunca a mulher vai chegar a ser igual ao homem nos direitos. Se o homem fica com mais de uma mulher é pegador, a mulher pegar mais de um homem, é rodada; se a mulher tem o seu carro, tem a sua moto, tem a sua casa, faz programa, porque, pelo serviço dela, não tem condição de ter tais coisas apenas com o dinheiro do serviço dela; se a mulher joga bola, conversa com os meninos, já fica mal falada, ela é isso, é aquilo. Eu sempre gostei de jogar bola, brincar com os meninos, depois do início do namoro, o meu namorado não permitia isso mais, minha mãe dizia que eu parecia um moleque macho, que para eu ser homem só faltava o pinto, eu era um moleque macho mesmo, eu quem colocava os meninos perdidos, ao invés deles me botarem, aí depois eu mudei, não tem jeito, casei. (GD 2, mar. 2019)

Observamos nesse relato que a questão de gênero aparece mais uma vez ao nomear a brincadeira de jogar bola como de meninos: “*parecia um moleque macho.*” Assim como nos demais grupos, as jovens do GD 1 também apresentaram os desafios que a mulher enfrenta no cotidiano, fazendo comparações das tarefas assumidas por elas em relação àquelas destinadas aos homens. Afirmaram que parece ser mais fácil ser homem em nossa sociedade. Evidenciase em suas falas a presença da divisão na relação de gênero, em expressões como “*eles ajudam...*” Vejamos o relato a seguir:

Ser mulher é mais difícil do que ser homem, a mulher traz mais preocupação na cabeça, enquanto os homens só se preocupam com o trabalho, enquanto as mulheres, além do trabalho, que também ajudam os maridos nas despesas da casa, são responsáveis pelos filhos, pela casa..., por tudo. Tem algumas ocasiões na vida que a gente preferiria ser homem, porque, na nossa opinião, parece que as coisas seriam bem mais fáceis, parece que eles têm menos responsabilidade do que a gente. Parece que tudo é mais fácil para eles. O papel deles é só colocar as coisas dentro de casa, já a mulher tem que lavar roupa, passar, cuidar de filho, arrumar casa, fazer comida e ainda estudar. Embora nem todo homem é igual. Tem homem que não ajuda a mulher em nada em casa e nem coloca nada em casa, já tem outros que ajudam. Mas, mesmo assim, a vida deles é muito mais fácil que as nossas vidas. (GD 2, mar. 2019).

A categoria *ajuda* é utilizada com frequência pelas jovens mulheres participantes deste estudo ao tratar da relação de seus companheiros com o trabalho doméstico. Parece-nos que os sentidos que elas dão ao termo estão pautados na divisão sexual do trabalho, delimitando o que é tarefa de homem e tarefa de mulher, socialmente construídas. Ao mesmo tempo que elas consideram a necessidade de todos e todas possuírem direitos iguais perante a sociedade, ao utilizarem o termo *ajuda*, estão admitindo que é função delas assumir as tarefas de casa.

Os limites e as assimetrias alcançam situações extremas de violência. Nesse sentido, as jovens do GD 3 acrescentaram: “*infelizmente, o homem ainda tem muito poder sobre a mulher. O homem pode sair e chegar a hora que quiser em casa, e nada acontece com ele; se a mulher*

faz isso, ao chegar em casa, o marido bate nela. No caso do homem, ele pode fazer o que ele quiser, bater, beber, trair.” (GD 3, mar. 2019). Ao mesmo tempo que enunciaram a liberdade e a igualdade como direito, reconheceram as limitações que lhes são impostas de fato ao dizer “*não é fácil ser mulher hoje*”, como podemos constatar neste trecho:

Já conquistamos muitas coisas, mas muita coisa é preciso ainda conquistar. Ser mulher hoje é você poder estar em qualquer lugar, é você ter a liberdade de fazer o que você concorda e acha que você deve fazer. Ser mulher hoje não deveria ter o lugar da mulher aqui e os lugares dos homens ali e/ou acolá. O lugar da mulher é em qualquer lugar. Não é fácil ser mulher hoje, porque a mulher tem que ser tantas coisas ao mesmo tempo. (GD 2, mar. 2019)

Apareceu nos discursos delas, de um lado, como defesa do direito, o argumento de que a mulher deve poder fazer o que ela quiser, de que ela deve mandar na própria vida, de que o lugar da mulher é em qualquer lugar, mas houve também a constatação, por outro lado, de que, na realidade, não é isso que elas vivenciam. Há uma contradição entre o que elas defendem no plano das ideias e o que elas relatam viver.

Embora as jovens mulheres inseridas na EJA tenham asseverado que “*hoje em dia não, hoje em dia a mulher pode fazer o que ela bem quiser*” (GD 3, mar. 2019), a percepção das diferenças apareceu na fala das jovens mulheres inseridas na EJA. Elas indicaram que há distanciamentos nas formas de tratamento das pessoas, principalmente quando se referiram à intersecção entre raça, classe, gênero e faixa etária: “*a gente observa que, na nossa sociedade, há desigualdades, mesmo por ser mulher, ela não é tratada da mesma forma. A mulher negra e pobre não é tratada da mesma maneira que a mulher branca e rica.*” (GD 3, mar. 2019).

Mais adiante, uma participante do GD 3 também descreveu o tratamento desigual para com as pessoas pertencentes a diferentes classes sociais, indicando ter consciência de seu papel produtivo na sociedade:

A nossa sociedade foi construída diferenciando onde deve ser o lugar do pobre e onde deve ser o lugar do rico. Eles determinam onde deve ser o nosso lugar, sem saber que eles que vivem por causa dos pobres. Se a gente não trabalhar, eles não comem; se a gente não plantar, eles não comem..., eles dependem da gente. (GD 3, mar. 2019)

Diante da necessidade de assumir responsabilidades, advindas do casamento, da maternidade, do trabalho ou de outras instâncias, as mulheres são submetidas a condições desiguais. Para Barbosa (2013, p. 113), “*essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres, em alguns casos, pobres, negras ou pardas.*” A tripla jornada foi evidenciada nas falas das jovens mulheres durante os diálogos nos Grupos de Discussão da pesquisa em pauta:

Ser jovem mulher e, ao mesmo tempo, aluna da EJA é ser estudante e trabalhadora, trabalhar em casa e fora dela. O pior de tudo é quando o marido é fresco com a comida..., não gosta de comida requentada. Temos que trabalhar fora e, ao chegar em casa, lavar prato, cozinhar, arrumar a casa e ainda cuidar de filho e de marido, não é nada fácil para nós... Quando retornamos da escola, ainda é preciso fazer a janta, já que o marido não come comida requentada, e eles ainda acham que o que fazemos em casa não conta como trabalho. (GD 1, mar. 2019)

De acordo com Jesus e Barbosa (2016, p. 134), “a desvalorização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres atua no sentido de escamotear a importância delas na sociedade.” Para esses autores, no sistema patriarcal, elas deveriam ficar à sombra dos homens e, quando fosse preciso, seriam recrutadas para o trabalho fora do lar, como ocorreu durante as guerras e a industrialização. Observamos que atualmente muitas mulheres, como é o caso das jovens estudantes da EJA, ainda vivem situações de desigualdades baseadas em valores típicos do sistema patriarcal:

Para ser mulher, é preciso enfrentar muitas coisas. Em casa, tudo é a mulher. Lá em casa mesmo, eu tenho um irmão pequeno, mas tenho um maior também, que fica o dia inteiro no computador, e eu que tenho que fazer tudo. Na idade do meu irmão, eu era quem fazia tudo também. A mulher tem de fazer tudo e ainda cuidar do marido. Ela faz de tudo dentro de casa, o homem não precisa fazer nada disso, a mulher, ela é obrigada a fazer. Isso, às vezes, pode até ser culpa das nossas mães, elas colocam só nós mulheres para cuidar dos afazeres de casa, elas não atribuem tarefas aos nossos irmãos. E ainda dizem: “Isso é função de mulher.” (GD 5, mar. 2019)

Ao passo que as jovens mulheres denunciaram a condição de submissão, elas também sinalizaram a existência de experiências em que os afazeres domésticos são razão de auxílio do homem à mulher: “*não podemos falar de todos os homens, têm homens que ajudam em casa.*” (GD 5, mar. 2019). Elas ainda veem isso como ajuda, e não como obrigação também do homem. Isso evidencia o que Almeida (2011) pontua ao considerar que a educação feminina, durante um longo tempo, tanto na escola como na família, foi normatizada e controlada pelos homens, de maneira que elas fossem responsáveis pelo cuidado com a casa, os filhos bem como a economia doméstica. “Historicamente, isso trouxe impactos nas relações entre os sexos, que se traduzem pela subordinação feminina ainda nos tempos que correm e possivelmente, embora com menor impacto, ainda nos tempos em devir.” (ALMEIDA, 2011, p. 173).

Ao mesmo tempo que as jovens mulheres alunas da EJA relataram as inúmeras responsabilidades assumidas por elas no cotidiano, apontando-as como desafios em suas vidas, assinalaram ainda a conciliação entre o estudo e o cuidar dos filhos. Isso pode ser constatado

nesta fala: “é só deixá-los com as/os avós⁶⁸ e/ou trazê-los para a sala de aula como fazem algumas das colegas: trazem os bebês no carrinho e deixa-os do lado delas na sala. Assim, elas podem cuidar do filho e continuar estudando.” (GD 1, mar. 2019).

Como vimos, as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, experienciam cotidianamente situações em que a desigualdade de gênero se faz presente também em suas falas. Na seção seguinte, iremos nos dedicar aos julgamentos sofridos socialmente pelas mulheres.

3.2 “É muito julgamento contra ela”: a mulher, o racismo e a discriminação

Falando de racismo e discriminação contra a mulher, as jovens apontaram que são julgadas por onde vão, por como se vestem, por serem mães na adolescência etc. Para as jovens, a mulher ser mãe e solteira, ou seja, não casar e ter filhos fora do casamento, contribui para a discriminação contra elas, que as leva a fazer muitos enfrentamentos. Além disso, esses fatores também reforçam as assimetrias de gênero, interferindo, assim, na socialização das jovens mulheres.

Entre as múltiplas desigualdades e assimetrias, as entrevistadas questionaram as condições impostas a elas no atual contexto:

A mulher em si já é discriminada em muitas situações da vida por ser mulher, no caso da mulher mãe solteira é muito mais difícil ainda. Muitas pessoas, hoje em dia, acham que para a mulher ser uma pessoa de família, precisa casar, ter um marido e ter filhos. Se a mulher for mãe e sentar num bar com os amigos, por exemplo, num bar que tenha muitos homens, o povo fala mais ainda dela, denomina-a como uma mãe sem reponsabilidade. Se a mulher for separada, com filhos, coitada dela. Toda vez que falo que tenho 22 anos e [sou] mãe de 2 filhos, as pessoas dizem: “Moça, começou cedo, hein?”; “Menina já com dois filhos?”; “Quem sustenta?”. Fico revoltada com isso, porque sou eu quem trabalho e coloco as coisas dentro de casa para os meus filhos. (GD 2, mar. 2019)

Além dos condicionantes já elencados pelas participantes da pesquisa, elas discorreram sobre ser mulher negra e sofrer discriminação e racismo. Durante as discussões nos GD, experiências individuais de discriminação e racismo foram relatadas:

Já passei por muitas situações de racismo aqui em Guanambi. Um dia desses, fui ao supermercado de farda [neste momento, ela citou o nome o supermercado que optamos por ocultar] comprar um leite com o menininho que eu cuidava. Como eu sou morena e a criança era branquinha, chegava parecia cor de leite, ao chegar no caixa para pagar a conta, eu na fila com a

⁶⁸ As jovens pesquisadas utilizam estratégias como *rede de apoio* para cuidar dos filhos. Essas redes são assumidas pelas avós/mães ou pela própria sala de aula por meio dos carrinhos de bebês.

criança, o rapaz do caixa me perguntou: “Cadê a mãe do menino?” Eu nada respondi, já estava passando o leite no caixa. Então perguntou: “Você é o que dele?”. Eu disse: “Sou babá...” Ele insistiu novamente: “Cadê a mãe dele? Por que eu não estou vendo a mãe dele aqui com você?” Então eu respondi: “Porque a mãe dele confia em deixá-lo sair comigo...” Ai ele olhou para mim e disse: “Ué..., mas você não pode sair com ele assim não.” Virou para o caixa e disse: “E aqueles policiais estão aqui para quê?” Eu respondi: “Quieta moço, me poupe, te poupe e nos poupe...” Eu paguei o leite e saí com o menino, não tive medo dos policiais, porque não estava fazendo nada de errado... Ao chegar na casa da minha patroa, disse tudo a ela e ainda acrescentei: “Não vou sair mais com o seu filho. Toda vez que eu saio com ele, uma pessoa pergunta o que sou dele, fico passando por constrangimentos, por isso é melhor eu não sair mais com ele.” (GD 2, mar. 2019)

O relato nos convida a pensar sobre a assiduidade acentuada de situações de constrangimentos e discriminações vivenciadas na sociedade pela população negra. Para a “a mulher negra [essa constância] é um complicador que se concentra na percepção da diferença, alicerçada nos estereótipos que lhes são atribuídos.” (SILVA, 2017, p. 100).

Como realça Silva (2014), a discriminação e a desvalorização presentes em nossa sociedade fizeram com que os negros fossem expulsos e empurrados continuamente para as margens da sociedade, sem condições concretas de conquista de melhores postos de trabalho e remuneração. Como frisa essa autora, a baixa remuneração, adicionada ao baixo índice de escolaridade da população negra, ainda se faz presente nos tempos atuais, apesar das várias lutas já travadas pelo povo negro.

As jovens mulheres matriculadas na EJA participantes deste estudo se declararam, em sua maioria, negras, vivem em situação de pobreza, sofrendo opressão e discriminação em todas as esferas da vida, como observado nos relatos apresentados. De acordo com elas, infelizmente, as pessoas são julgadas pela cor e pela aparência:

Já presenciei, muitas vezes, as colegas gordinhas e morenas serem motivos de resenhas dos colegas. Quando eu vejo isso, fico revoltada, digo aos meus colegas para não fazerem isso mais. Apesar de ser magra, mas sinto na pele, pois as gordinhas negras na escola são mais discriminadas do que as brancas. (Caroá, entrevista, nov. 2019)

As participantes relataram que são mal atendidas no comércio, em função do modo como se vestem “ou de estar com o cabelo desarrumado e cara de cansada”, e discriminadas na escola. Percebem a situação não apenas como racismo contra o pobre ou gordofobia, mas como discriminação racial, como vemos nesta fala:

Aqui mesmo no colégio, quando eu estudava pela manhã, eles ficavam me ofendendo pela minha cor e pelo meu cabelo. Como eu sou gorda, eles (os próprios colegas da sala) ficavam me chamando de baleia, gorda, negra, cabelo duro. Eu ficava muito triste, porque eu tinha colegas gordas brancas,

e eles não chamavam elas..., por isso que eu acho que era mais pela minha cor. (Aroeira, entrevista, set. 2019)

Além dos marcadores apresentados acima, elas destacaram a questão do corpo, do cabelo e do local de moradia como condicionantes da opressão contra elas, conforme relataram: *“aqui no bairro mesmo..., o povo fica com preconceito..., principalmente, por conta da cor e do local onde a gente mora, quem mora lá nas casinhas mesmo..., as pessoas discriminam muito, olham para a gente de um jeito diferente.”* (Angico, entrevista, set. 2019). Ao mesmo tempo que as jovens contaram situações de racismo vivenciadas por elas na escola e/ou presenciadas em seus cotidianos, elas se demonstraram revoltadas com atitudes dessa natureza:

Aqui na escola, eu observo muito situações preconceituosas, tem gente que acha que é melhor do que os outros só porque tem uma coisinha. Tem um grupo aqui que fica discriminando os outros, só por conta da cor, do cabelo, do bairro onde mora etc. Esses dias, eu espirei aqui com uns colegas por conta disso, pois estavam zombando de mim só porque tenho cabelo duro. (Cacto, entrevista, dez. 2019)

Para essas mesmas jovens, *“o racismo e a discriminação nunca vão acabar. Já conseguimos algumas coisas, mas ainda hoje se vê muitas situações de racismo e discriminação, principalmente, contra a mulher.”* (GD 2, mar. 2019). As jovens denunciaram a presença no cotidiano da atuação das conjunções entre raça e classe. Uma delas destacou: *“nas delegacias, os negros e negras são maioria, nos trabalhos manuais e pesados, quem estão lá? Os negros e negras. Se a gente observa na história, o negro já foi muito discriminado e ainda continua sendo.”* (GD 1, abr. 2019).

Pesquisadores do racismo e do patriarcado — como Cisne e Santos (2018), Moura (2019) e Saffioti (2013, 2015) — apontam que o Brasil é um país historicamente assinalado pela escravidão e pelas relações patriarcais de gênero, o que tem colocado nosso país no pódio dos países com maiores casos desse tipo de opressão. Por isso, *“as lutas coletivas precisam ser desencadeadas como luta de classe, posto que se configuram também como luta contra o racismo e o heteropatriarcado.”* (RAFAEL, 2020, p. 128).

Sérgio Silva (2010, p. 570, grifos do autor) sugere a busca por um ideal de solidariedade humana:

A luta contra as discriminações e os preconceitos muito bem arraigados em nossa cultura e, principalmente, o desejo de uma sociedade mais tolerante, mais justa, menos violenta e eticamente possível é a crença absoluta de uma sociedade e de um grupo de pessoas que acreditam que vale a pena lutar por algumas utopias, pois elas se tornam ainda necessárias em um mundo onde o diferente nos é tão insuportavelmente estranho que passa a valer menos em relação a direitos ou deveres. A criação, portanto, de uma sociedade mais

tolerante é também a criação de uma sociedade mais ética ao admitirmos ou reconhecermos o Outro como se fosse *um de nós*, ou seja, ao passarmos a tolerar mais aquele que nos é semelhante.

Assim, acreditamos que, por meio da luta, essas e outras jovens mulheres poderão conviver entre as pessoas livres de racismo e discriminação, compreendendo a diversidade e a diferença sem mutilações nem medos.

3.3 “Além da jornada de trabalho fora de casa, assume a maioria das tarefas domésticas”: a mulher e o mundo do trabalho

Em se tratando da atuação da mulher no mercado de trabalho, as jovens da EJA assinalaram:

a mulher trabalha mais e ganha menos, e [...] os homens trabalham na mesma proporção e ganham mais. E têm muitas mulheres que ainda trabalham dobrado, além da jornada de trabalho fora de casa, assumem a maioria das tarefas da casa... E além de tudo, ela precisa se virar para procurar horário e dar conta do recado. (GD 2, maio 2019)

Conforme Eiterer, Dias e Coura (2014), o trabalho feminino é visto, em sua maioria, apenas como o trabalho doméstico, sendo resultado de uma sociedade movida pelo regime patriarcal. Para as jovens mulheres matriculadas na EJA participantes desta pesquisa, o trabalho exercido pela mulher nem sempre é visto e valorizado, principalmente, quando se refere ao trabalho doméstico: “*Muitas mulheres, além de trabalharem fora, também assumem as tarefas de casa e ainda tem gente, digamos, os companheiros, que acham que elas trabalham pouco ou não trabalham.*” (GD 1, abr. 2019).

A maioria das jovens mulheres pesquisadas atuam no mercado de trabalho informal⁶⁹, mais especificamente como empregadas domésticas. É importante destacar que, apesar de essas jovens estarem inseridas no mercado da informalidade, elas deveriam usufruir dos direitos trabalhistas garantidos pela legislação (BRASIL, [2015]a). Com a aprovação da Lei Complementar n.º 150, de 2015, que regulamentou a Emenda Constitucional n.º 72, as/os empregadas/os domésticas/os passaram a desfrutar de novos direitos, tais como: adicional noturno, intervalos para descanso e alimentação, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), seguro-desemprego e salário-família (BRASIL, [2015]a). Entretanto, nenhuma dessas

⁶⁹ Embora haja uma variedade de significado acerca da informalidade no Brasil, essa situação foi em grande parte minimizada a partir da legislação, que passou a exigir que todos os trabalhadores assalariados possuam uma carteira de trabalho assinada, com exceção dos funcionários públicos. Nesse sentido, a definição de informalidade ficou associada à posse ou não desse documento. Há ainda diversos trabalhos em que o setor informal é definido como a soma dos trabalhadores sem carteira e autônomos ou mesmo como o conjunto de trabalhadores que não contribuem para a previdência social (ULYSSEA, 2005).

jovens recebe sequer um salário-mínimo pelo serviço prestado, tampouco usufrui de outros direitos trabalhistas.

O Grupo de Discussão acrescentou outros fatores além da sobrecarga da mulher com as triplas jornadas (casa, trabalho e escola):

O pior de tudo que a mulher faz, faz, e o homem ainda não reconhece. Ela chega cansada dentro de casa, faz os afazeres domésticos, e ele ainda não reconhece esse trabalho dela. Neste caso, o homem, ao invés de ajudar, não, ele contribui ainda mais para o aumento do serviço dela, tira meias, joga num canto, roupas no outro, sapato no outro... Isso acontece lá em casa. Eles não nos ajudam. Por conta disso, eu e o meu companheiro brigamos...; quando ele chega do trabalho, eu lavo a roupa dele e deixo dobradinha dentro da mochila... A gente faz, faz, faz, e eles não reconhecem. A gente pode estar morta de cansada, e a gente vai e faz..., não ficamos esperando os outros para fazer. Parece que os afazeres de casa já são destinados a nós mulheres. Eu dobro as roupas do guarda-roupa tudo, deixo tudo arrumadinho para não amassar as roupas, ele chega e bagunça tudo. Eu fico brava, porque tenho que passar tudo de novo; então, o meu companheiro ainda diz: “Você fica reclamando agora, e quando você tiver um filho? Você vai ter mais trabalho ainda.” Ele acha que cuidar do filho só vai ser função minha. Apesar de que o que falou é certo mesmo, lógico que, quando a gente tem um filho, a gente vai ter muito mais trabalho, temos que cuidar de filho, trabalhar, cuidar da casa. (GD 2, maio 2019)

Relatou ainda como o companheiro auxilia na cozinha, e como a sogra justifica a diferença:

Lá [em] casa, pelo menos, o meu marido não faz nada em casa, mas me ajuda na cozinha, sabe fazer comida. O pior é a minha sogra, que o marido dela não sabe fazer nada..., nada. Recebe tudo nas mãos. E quando eu falo com ela, ela diz que tem que ser assim mesmo, que Deus fez a mulher mais sábia para dar conta de tudo. Tipo assim, se o meu marido tem vontade de comer alguma coisa e eu não posso fazer naquele momento, ele vai lá e faz, ele não vai passar fome por minha causa. E têm horas que até faço drama (tipo vou ficar com fome, posso até morrer...), ele até faz a comida pra mim. Tem hora que é bom a gente fazer isso para ele entender que homem também pode fazer comida, que isso não é só papel da mulher. (GD 2, maio 2019)

As jovens do Grupo 3 também apontaram a não participação do homem nos afazeres domésticos como um desafio na vida delas. Sinalizaram, inclusive, as causas desse distanciamento do homem nas tarefas domésticas. Corroboraram, assim, o que dizia Cyrino (2009, p. 76) há uma década: “a noção de cuidado, socialmente construída e ‘naturalizada’ como atributo feminino, onera as mulheres, afetando particularmente suas vidas.” Entretanto, os relatos das jovens mulheres demonstram a não naturalização dessa condição experienciada por elas. Elas questionaram o porquê de eles poderem executar determinadas ações e elas não:

O problema é que a gente vive isso em nossas próprias casas, os nossos companheiros não nos ajudam nos afazeres domésticos, eles foram educados a não nos ajudarem em casa. Lá em casa, eu boto para ajudar, mas nem sempre me ajuda. Ele acha que o trabalho dele já é o suficiente e que eu não trabalho... O trabalho de casa é muito desgastante, porque você faz as mesmas coisas todos os dias e sempre tem algo a fazer, nunca termina o seu serviço na casa.

Continuando, essa participante narrou como começou cedo a convivência conjugal e destacou as dificuldades de relações assimétricas:

Quando eu morava com o pai do meu filho, eu deixava coisas de casa para ele fazer; eu fazia quase tudo, mas deixava coisas para ele fazer... E às vezes, ele deixava lá sem fazer para eu fazer no outro dia (eu amiguei com 13 anos). Hoje eu não aconselharia as minhas amigas a fazer tudo que o homem quer. Eles pensam que somos novas e temos que fazer do jeito que eles querem. Se a gente deixar, eles montam em cima da gente. A minha irmã mesmo, com o buxão e ainda tem que fazer tudo, o marido faz dela gato e sapato, eu não aceitaria isso nunca. Eu estou criando o meu filho, sozinha (digo sem pai) com ajuda da minha mãe, mas não vou aguentar desaforo de homem não. Eu sempre digo para ela: “É preciso acordar para a vida. Se sempre quando ele mandar, e você fazer, ele vai continuar mandando e desmandando em você”. Ele não deixa a minha irmã ir para uma festa... Eu disse a ela: “Por que ele pode e você não pode? Direitos são iguais. E se a gente calar, a gente vai continuar assim por toda a vida.” Lá em casa, se a minha mãe não coloca comida no prato, ele não come. Tem que dar tudo nas mãos.

Ela disse que vai ensinar diferente ao filho:

Meu filho tem somente 3 meses, mas, quando ele crescer mais, eu vou ensiná-lo a fazer as coisas. Eu, por exemplo, desde os meus 8 anos, sempre fiz tudo em casa, e ainda ajudava a minha mãe a cuidar dos meus irmãos. E quem me ensinou a fazer as coisas de casa foi a minha mãe, quando eu tinha 7 anos. Ela me colocava perto do fogão e me explicava. Eu lembro que, quando eu fui fazer comida, a primeira coisa que eu acertei fazer foi o feijão e saiu sem sal. (GD 3, maio 2019)

O trabalho doméstico realizado pelas mulheres nem sempre foi considerado como atividade produtiva. Contudo,

[...] o desempenho das tarefas domésticas está longe de se constituir um trabalho improdutivo. Diversamente do que se pensa, trata-se de uma atividade produtiva não remunerada. A garantia de sua realização, juntamente com o trabalho feminino e infantil nas fábricas com baixíssima remuneração, por serem considerados complementares aos salários recebidos pelos homens adultos, propiciou a acumulação e a reprodução ampliada do capital, num momento em que a industrialização ainda não representava os avanços técnicos que se verificarão mais tarde. (GONÇALVES, 2006, p. 43)

Jesus e Barbosa (2016) asseveram que a desvalorização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres atua no sentido de escamotear a importância delas na sociedade. Para as jovens

mulheres inseridas na EJA, a invisibilidade do trabalho doméstico está muito presente no contexto delas. Além disso, elas destacaram a presença maior da mulher negra nessa conjuntura: *“Há casos aqui, por exemplo, quando a mulher trabalha como doméstica, os donos das casas tratam ela como um zé ninguém, ainda mais quando é preta. A maioria das empregadas domésticas hoje em dia, é morena ou preta.”* (GD 2, maio 2019).

Uma das integrantes do terceiro grupo apontou:

A mulher trabalha mais e recebe menos, em se tratando da mulher negra essa situação é mais visível ainda. É comum ouvir que os homens trabalham mais que as mulheres, talvez seja porque eles trabalham em serviços que pagam melhor, só que as mulheres trabalham mais, pois muitas delas trabalham fora e ainda têm os serviços de casa, é mais pesado ainda para aquelas que têm filhos. E até aquelas que não trabalham fora..., fazer comida, lavar, passar, cuidar de filho etc. É muito mais trabalho do que certos trabalhos fora. (GD 3, maio 2019)

Essas mesmas jovens clamam por igualdade de direito, ainda que reconheçam as dificuldades para isso:

A gente quer ser tratada da mesma forma como o homem, mas ainda é muito difícil, porque, para a sociedade, o trabalho do homem tem mais valor tanto financeiro como de força. Ainda que a mulher trabalhe tanto quanto o homem, produza na mesma proporção de quantidade e qualidade, ela recebe menos que ele. Isso é difícil, porque vem de longos anos, não é de agora, mas o que podemos fazer é procurar e exigir os nossos direitos. (GD 2, maio 2019)

A experiência parece ser um grande desafio para as/os jovens. Associado a isso, as jovens mulheres queixaram-se também do tratamento diferenciado das mulheres negras em relação às brancas no mundo do trabalho: *“Outra coisa, a gente que só trabalha em casa como doméstica, que nunca trabalhou fora, se formos procurar serviço, o patrão não aceita, principalmente se for uma negra.”* (GD 3, maio 2019). Nesse momento, uma das jovens relatou:

Já passei por uma situação dessa natureza. Lá no meu serviço, numa loja do meu ex-namorado, estava precisando de uma pessoa para trabalhar, falei com uma colega minha. Só porque ela era negra, o meu patrão não aceitou, justificando para ela que a mesma não tinha experiência e não tinha indicação de serviços anteriores. Perguntei a ele o porquê de não ter aceitado a minha colega, então ele me disse que não gostava de negro. Então eu disse: “Epa, eu me considero negra, não é só porque eu sou parda, que eu também não seja negra; e outra coisa, você também não é branco, branco é aquele que tem cabelo liso, e o seu não é liso. Por que você está se considerando um branco? E no lugar que o branco entra e sai, o negro também pode entrar e sair. Você não pode fazer isso com as pessoas negras, hoje talvez você precise dos brancos, mas amanhã você pode estar precisando de um negro. Por isso, você não pode discriminar os negros.” Ele continuou insistindo que não gosta de negro, então eu deixei o serviço dele e fui trabalhar num outro lugar, e com maior prazer. (GD 3, maio 2019)

As participantes indicaram ainda que a mulher negra sofre muito mais racismo e discriminação no mundo do trabalho do que a mulher branca: *“Até nos filmes e novelas a gente observa essa divisão, o da mulher negra é sempre como doméstica, cuidadora, babá etc. Não se vê uma rainha, papel de princesa, dama, policial etc. negra”* (GD 3, maio 2019); *“O preto, o pobre, a mulher são os que mais experienciam situações discriminatórias nessa nossa sociedade racista.”* (GD 3, maio 2019).

Mais uma vez, reforçaram a ideia da desvalorização da mulher em relação a certos tipos de trabalho, mais especificamente o trabalho doméstico. As jovens afirmaram: *“poucas pessoas dão valor a esse tipo de trabalho, temos colegas aqui que trabalham nas casas dos outros e que, muitas vezes, são maltratadas, ou seja, nem sempre podem comer da mesma comida que comem os patrões, não é de tudo que elas podem comer na casa.”* (GD 3, maio 2019).

As participantes desta pesquisa não possuem carteira assinada, além de receberem menos de um salário-mínimo pelos serviços prestados nas casas de família. Para essas jovens, a conquista do trabalho bem remunerado será uma grande aliada para a independência delas. Todavia, Araújo (2008, p. 4) afirma que

o trabalho remunerado potencialmente aumenta a margem de poder e negociação da mulher dentro da relação (ou da família), mas nem sempre ela faz uso desse poder. Há mulheres que ganham mais que seus maridos, sustentam a casa e, mesmo assim, continuam vítimas dos mais diferentes abusos físicos, psicológicos e/ou sexuais.

Os relatos dessas jovens mulheres inseridas na EJA evidenciam que os desafios nas relações de gênero e no mundo do trabalho fazem parte de seu cotidiano, assim como as tarefas domésticas. Por outro lado, essas mesmas jovens proclamam o desejo pela mudança dessa conjuntura. Para elas, *“é preciso fazer mudança nessa nossa sociedade, de modo que respeitemos o outro, tratemos o outro como gente igual a gente, independentemente de cor, classe social, gênero, raça, geração etc.”* (GD 2, maio 2019).

Além dos aspectos indicados acima, outro fator apontado pelas jovens mulheres inseridas na EJA diz respeito ao assédio sexual contra as mulheres no local de trabalho:

eu mesma estava trabalhando, dando faxina, e o filho da mulher começou a dar em cima de mim, e ele é casado, e a mulher dele começou a enciumar. Então, eu preferi sair, porque ela entendeu que era eu que estava dando em cima dele. Então, eu saí do meu trabalho por conta do assédio sexual. (GD 1, abr. 2019)

A questão do assédio sexual apareceu em todos os GD. Em dois deles, as jovens revelaram experiências vivenciadas por elas mesmas no mundo do trabalho. Para elas, “a

mulher, além de ser discriminada, ela perpassa pelo assédio sexual, às vezes, o homem, só porque ele é patrão, ele acha que pode cantar e usar a mulher.” (GD 2, abr. 2019).

Outra situação de assédio foi relatada por uma das participantes:

No local onde eu trabalhava, um dia, chegou um senhor e perguntou se eu tinha marido, eu disse que não, só tinha namorado, então ele me perguntou se eu não queria namorá-lo particular e quanto eu cobraria para fazer isso. Eu o mandei fechar a cara e me respeitar. Houve um momento de muita confusão no meu local de trabalho por conta disso. (GD 3, maio 2019)

Outra jovem, também participante do GD 3, foi vítima de uma circunstância semelhante. Destacamos a constatação dela de que seria considerada a errada, já que o agressor é homem casado e médico:

Isso também aconteceu comigo. Eu trabalhava como doméstica numa casa de família. O irmão da minha patroa havia chegado de viagem, ela saiu para fazer compras, e ficamos só eu e ele na casa dela. Neste dia, eu estava um pouco com mal-estar, meio gripada, então ele aproximou de mim e perguntou se eu queria que ele me examinasse; como ele era médico, eu pensei que realmente a intenção dele seria para me dar um remédio, mas, mesmo assim, eu disse que só era um mal-estar e que não necessitaria de exame. Então, ele insistiu dizendo que ele queria fazer um exame diferente, que até me pagaria por isso. Eu fiquei desorientada e com vergonha e nem esperei a minha patroa chegar, fui embora para casa e me demiti. No outro dia, nem voltei lá mais, ela me perguntou, mas eu não tive coragem de falar. Eu não contei nem para a minha mãe. Não disse nada a ninguém, porque sabia que as pessoas iam dizer que eu era errada, o irmão da minha patroa era médico e casado. A minha própria patroa não ia deixar de ficar do lado do irmão dela para me defender. Eu preferi perder o meu emprego. Na hora, eu fiquei com muita vergonha. (GD 3, maio 2019)

Essa mesma jovem relatou detalhes da situação de abuso que enfrentou sozinha e esclareceu que tinha 15 anos quando isso ocorreu:

O fato aconteceu quando eu estava trabalhando (limpando a casa) como já havia dito antes, e ele insistiu e chegou a passar a mão nos meus peitos. Eu pedi a ele para me respeitar, e ele me disse que era ele quem pagava o meu salário e, por isso, poderia tocar no meu corpo na hora que ele quisesse. Na época, eu estava com 15 anos. Depois de uns 3 meses, ele foi embora para Vitória da Conquista com a esposa, daí a minha patroa me chamou para trabalhar novamente. Na época, ela me pagava 300 reais para trabalhar todos os dias (o dia inteiro) com folga aos domingos. Nunca mais tive contato com ele, soube que hoje ele mora em Conquista com a mulher e já tem 2 filhos... E eu trabalhei na casa da mãe dele até o ano passado, hoje trabalho na casa de uma outra mulher. (Aroeira, entrevista, set. 2019)

As situações relatadas denotam relações de poder, de hierarquia e mesmo de abuso. As jovens mulheres as enfrentam sozinhas por medo de ser julgadas as culpadas, ao invés de vítimas. Consideramos essas relações de gênero-poder como assédio. Uma delas falou:

A gente sabe que muitas mulheres passam por isso, e nem todas elas têm a coragem de enfrentar; às vezes, é melhor desistir do seu projeto de vida do que fazer certos enfrentamentos. Em casos como esses, a sociedade ainda nos culpa, emitem opinião nos colocando em situação de provocações. Tipo, “ela que provocou, estava de roupa curta”, por exemplo. Os homens não nos respeitam quando a gente usa roupa curta. Isso é problema nosso se a gente gosta. As pessoas envolvem muito com as nossas vidas. (GD 3, maio 2019)

Higa (2016, p. 506) explicita a questão do assédio sexual no trabalho estabelecendo uma relação com a discriminação de gênero:

A procura pela genuína igualdade de gênero na relação capital e trabalho passa pelo reconhecimento de que a inserção da mulher no mercado perturbou as relações de poder entre os sexos, na medida em que implicou a transgressão de paradigmas culturais que outorgavam somente ao homem o mister de participar das relações sociopolíticas. Como não é natural ao ser humano ceder qualquer parcela de sua soberania de modo afável, a repulsa à companhia feminina no ambiente de trabalho também se manifesta por meio de condutas ilícitas pautadas pela conotação sexual, no afã de criar uma atmosfera de hostilidade e intimidação. Nesse contexto, o assédio sexual surge, em diversas oportunidades, como expressão da violência de gênero, estratégia ardilosamente empregado para que as mulheres capitulem diante dos instrumentos de força.

Além do assédio sexual vivenciado nos espaços de trabalho, elas descreveram outras situações de assédio que marcaram suas trajetórias, conforme mostra a relato a seguir:

Eu já tive quase um abuso sexual quando eu era mais nova. Um rapaz conversava muito comigo e dizia ser meu amigo. E um certo dia, estávamos conversando no colégio⁷⁰, na época eu estava com 10 anos, ele, sem querer (a justificativa dele na época), começou a passar as mãos nas minhas pernas. Eu não entendi, mas chegou um momento que ele foi longe demais. Eu estudava à tarde; e no momento, estávamos pelo lado de fora da escola, era a hora do intervalo, ele não era estudante; ficava um monte de homens na frente da escola nos intervalos para ver as meninas. Quando ele começou a passar as mãos sobre as minhas pernas, falei para ele fechar a cara e me respeitar. Na época, falei para a minha mãe; então, no outro dia, a minha mãe foi para a porta do colégio esperar ele, mas nunca mais ele apareceu por lá. (Cacto, entrevista, dez. 2019)

Essa mesma jovem relatou outro episódio que aconteceu com ela a caminho da escola, que caracteriza situações de assédio sexual como expressão de abuso de poder na relação de gênero:

O percurso que eu faço todos os dias para vir para a escola é muito longe e passo por umas ruas escuras também. Um dia desses estava retornando para casa, quando, de repente, um cara começou a me seguir, ficou me espiando desde o momento que eu estava saindo da escola, eu sozinha e Deus. Quando eu estava descendo próximo ao posto de gasolina, ele fez a rotatória e ficou

⁷⁰ No momento, a jovem entrevistada citou o nome da escola, mas, por questões éticas, optamos por não fazer referência ao nome da instituição.

me encarando, estava de modo com uma blusa preta, não dava para reconhecer quem era, pois estava com um capacete preto e não dava para ver o seu rosto. Ele desceu e continuou olhando para mim... Pensei: ele deve ir embora, não irá mexer comigo não. Então, continuei descendo e bem rápido, cheguei a correr. Assim que eu desci a avenida..., comecei a sentir uma coisa ruim, uma agonia; e quando olhei pra trás, o cara continuava me seguindo..., bem devagarinho. Nesse momento, eu senti muito medo, pois teria que entrar numa rua escura para chegar no meu bairro, fiquei desesperada sem saber o que fazer... Comecei a andar mais rápido, e esse cara só aproximando de mim. De repente passa o guardinha, então gritei e pedi carona [para] ele, pelo menos para me deixar no meu bairro. Minha sorte foi o guardinha aqui da escola [...], ele estava de bicicleta, me ajudou a passar pela rua escura que passo todos os dias. Quando eu montei na bicicleta do guardinha, ele passou por nós e continuou olhando. Quando chegamos na rua escura, olha ele parado na esquina..., eu arrepiei todinha, comentei com o guarda o que aconteceu e mostrei pra ele que aquele cara estava me seguindo... O pior que ele continuou espionando enquanto estávamos na dita rua escura..., espionando lá da esquina... Não satisfeito, pegou a moto e veio atrás da gente, no mesmo lugar que o guardinha ia me deixar, uma rua clara, ele virou..., parou no espetinho mais adiante e ficou olhando. Então, o guarda pediu pra eu ligar para a minha mãe, minha sorte é que eu estava com o celular e tinha o número da minha mãe. Então, eu liguei pra minha mãe e fui conversando com ela, no momento que passei de frente ao espetinho, falei a palavra “policia”..., ele voltou, e eu segui o meu caminho... Como eu já estava no meu bairro, tive mais coragem..., até que cheguei em casa. Esse dia foi o dia que mais tive medo, e olhe que não tenho medo de nada não... (Cacto, entrevista, dez. 2019)

Este relato mostra mais uma das muitas situações a que estão expostas sozinhas: “*Em outros momentos, os caras já me ofereceram carona, mas eu nunca peguei não, tenho medo.*” (Cacto, entrevista, dez. 2019).

Eluf (1999), em texto publicado há mais de duas décadas, ressalta que já se considerava o assédio sexual como crime, daí sua proposição para alteração do Código Penal Brasileiro, incluindo-o como ato criminal. Para essa autora, a mulher até então figurava como vítima; todavia, com as transformações sociais, a abordagem passou a ser mais equitativa no que tange ao gênero, ou seja, a violência passou a ser entendida como um fenômeno universal, abrangendo mulheres, homens e crianças. Afirma ainda que o antigo código reduzia a sexualidade feminina a meros padrões morais ultrapassados.

O que ficou explícito nas vozes das colaboradoras desta pesquisa é que as mulheres, de modo geral, além de assumir as diversas tarefas domésticas, são convocadas a trabalhar fora, na maioria das vezes, para suprir as necessidades de sobrevivência da família, e estão submetidas a diferentes tipos de opressões nesse contexto. Podemos constatar que elas carregam o peso das diferenças no que se refere às relações de gênero e vivem o racismo associado a paradigmas construídos historicamente.

3.4 “*Está muito cedo para casar. Filhos? Nem pensar, é muito difícil educar um filho*”: a mulher, o casamento e a maternidade

A criação dos filhos e o cuidado com a família são funções que têm se estendido às mulheres de diferentes classes sociais e de distintas épocas. De acordo com Fidelis e Mosmann (2013), biologicamente, o ser mulher sempre esteve associado à maternidade; entretanto, socialmente essa relação foi se modificando ao longo da história. Para essas autoras, até o século passado, o papel da mulher, em particular a mulher negra e a de classe social baixa, restringia-se a gerar e cuidar dos filhos. Além disso, a reprodução estava associada, de modo intrínseco, ao casamento, ou seja, o destino da mulher já nascia traçado para casar-se e reproduzir.

A solidão das mulheres na maternidade aparece em seus relatos, como vemos a seguir:

Por enquanto, não pretendemos casar por agora, está muito cedo para casar. Filhos, nem pensar, é muito difícil educar um filho. Já basta olhar nossos irmãos. Lá na minha comunidade, as mulheres sofrem com os filhos. Têm umas que são mães de cinco filhos, todos ainda pequenos (têm uns meninos que são uns capetinhas, na pirraça); e o pior de tudo é que elas acabam criando sozinhas os filhos, porque os maridos vão para o corte de cana em Terra Roxa, São Paulo. (GD 5, mar. 2019)

As jovens mulheres matriculadas na EJA participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que indicaram o não envolvimento do homem no reconhecimento e na criação dos filhos, também sinalizaram a existência a lei (BRASIL, [2015]b) que dá o direito à mulher na identificação da paternidade do filho pelo pai: “*eu pelo menos não tenho o sobrenome do meu pai, mas já fui informada que eu posso exigir que o meu pai me dê o seu sobrenome.*” (GD 1, mar. 2019). Segundo Oliveira (2015, p. 85), a condição da mulher ficar ou estar solteira, com filhos ou não, “é uma característica histórica das mulheres, ainda que a modernidade dê outros contornos a essa condição. As mulheres por suas identidades de gênero tiveram e têm que encontrar soluções para essa ausência constante, da figura do pai ou do genitor biológico.”

Essa condição é vivenciada pelas jovens mulheres inseridas na EJA. Vemos isso quando uma delas relatou parte de sua trajetória, mais especificamente um episódio de sua vida cotidiana sem a presença do *marido/esposo/companheiro/namorado*:

Não gosto quando as pessoas me dizem que sou uma mulher jovem, muito nova, sem marido e com dois filhos para criar. Quem me ajuda a criar os meus filhos? Não tenho medo de trabalhar para criar os meus filhos não, sempre trabalhei desde novinha nas casas dos outros. Meu ex-marido, eu grávida, saía de casa e dizia que ia trabalhar, chegava duas ou três horas da manhã. Não sei que tipo de trabalho era esse. Eu o chamava para irmos a uma festa, ele dizia: “Estou doente!” Comer uma pizza, sem dinheiro? Todo final de semana, era a mesma ladainha, doente, cansado, sem dinheiro...

Conversava com a minha sogra, a mãe dele, sobre a situação, ela dizia: “Isso é coisa de homem, minha filha... Não se importa não...” Então, chegou o Dia dos Namorados, me arrumei toda, pensei que fôssemos sair pelo menos para comer uma pizza... Neguim chegou em casa? Não. Saiu de casa às seis horas da manhã e só retornou às cinco horas da manhã do outro dia. Perguntei onde estava, disse que estava na casa de um amigo nosso, eu respondi que era mentira dele, pois havia ido lá a procura dele, e ele não estava. Então começou a gaguejar. A mãe dele tentou interferir com as mesmas justificativas de sempre, que aquilo era normal. Não dei ouvidos a ela e nem a ele. Peguei as minhas poucas coisas pessoais e fui para a casa dos meus pais, grávida de seis meses e com um filho pequeno. (GD 2, mar. 2019)

Sobre as responsabilidades do pai de seu filho, afirmou:

Até hoje ele é um péssimo pai. Não ajuda em nada... Agora paga a pensão na justiça, R\$ 150,00. Mas, se os meninos precisarem de algo, tipo um remédio, por exemplo, e eu pedir a ele, não quer dar mais nada não, diz que paga a pensão. E ainda pergunta: “Cadê o seu dinheiro? Você está trabalhando para quê?” Quando eu me separei dele, grávida de 6 meses, ele nunca foi homem para me ajudar em alguma coisa... Quando eu estava já no hospital para ter o segundo filho, alguém do hospital informou a ele sobre o nascimento do filho, porque da minha boca ele nunca saberia... Então chegou lá no hospital com a cara mais limpa e um pacotinho de fralda. Olhei para cara dele e perguntei se ele não tinha vergonha não..., mandei ele voltar com o pacotinho de fralda... Eu sou ignorante e orgulhosa. Meu menino chorou do dia que nasceu até os 6 meses de cólica, e ele nunca apareceu para ajudar, fica 6 meses, até 8 meses, sem visitar os meninos, aí quer chegar lá em casa, com uma roupinha na sacola como presentinhos para os meninos e ainda quer que os meninos deem atenção e carinho de filhos a ele. Mas os meninos nem dão atenção, gostam mesmo e dão atenção ao meu pai, que cuida deles e assume o papel de pai na vida deles... Eu também não me esforço e nem cobro dos meninos para darem atenção a ele não... Ele foi um péssimo marido e péssimo pai. (GD 2, mar. 2019)

Outro aspecto enfatizado pelas jovens mulheres diz respeito à escolha da mulher pela maternidade ou não. Nesse sentido, uma delas contou sobre a presença de estratégias de controle social que atuam sobre elas:

Além disso, a mulher também é julgada por não querer ter filhos, acham que é uma obrigação da mulher ter filhos, ela pode optar em não querer ter filhos. A mulher, quando está chegando numa idade avançada e não arruma um namorado, falam que já passou da hora de casar e de ter filhos. Se a mulher namora muito tempo..., tem que casar...; depois que casa..., as pessoas ficam cobrando filhos da mulher... Nada se cobra do homem... “Nunca, nunca, as pessoas estão satisfeitas com que a gente é”, dizemos isso em relação às mulheres... Pois o homem pode botar filho no mundo, e não tem nada contra ele. Só precisa pagar a pensão. Já a mulher..., se abandonar um filho ou dar à mãe para criar, é condenada, mesmo que ela não tenha condição de criar, ela é julgada. É tratada como vagabunda, acham que ela abandonou o filho para ficar vagabundando. Ainda têm homens que não deixam a mulher trabalhar para ele ficar na rua e com outras..., nem todos. Mas a maioria deixa a mulher uma escrava em casa e ainda apronta na rua com outras. (GD 2, mar. 2019)

As jovens participantes da pesquisa destacaram a condição de submissão da mulher no relacionamento e, ao mesmo tempo, denunciaram situações dessa natureza que parecem se repetir. Para complementar essa ideia, outra jovem do mesmo grupo narrou outra situação em que a mulher é julgada no exemplo dado pela participante:

Observo muito isso no bar do meu pai. É um bar de família. Fico besta, quando muitos homens vão lá com a rapariga, a periguinha, eles pagam contas altas, chegam a pagarem até R\$300,00 numa conta e não reclamam nada e ainda demonstram felicidade. Quando vão com a família e o filho pede uma água..., eles reclamam dizendo: “Por que não beberam água em casa?” Isso tudo é um absurdo! (GD 2, mar. 2019)

Todavia, houve também no grupo aquelas jovens que discordaram da independência da mulher, sugeriram que ela deve continuar vivendo a subordinação construída historicamente pelas ideias machistas e patriarcais: “Mas o certo mesmo, numa família, é o homem trabalhar para sustentar a família. No meu caso, se fosse para eu estar casada e ter um filho, o certo é o marido meu sustentar a casa, trabalhar para sustentar a família, e eu cuidar da casa e do filho.” (GD 3, mar. 2019). Evidenciamos que a religião pode influenciar ou não na aceitação da mulher na vivência da condição de submissão feminina, já que, durante a discussão no grupo, foram as jovens que se declararam evangélicas que defenderam esse pensamento. No caso dessas jovens, a religiosidade impacta na questão da defesa da obediência ao homem, colocando religião à frente da análise interseccional.

Entretanto, no mesmo grupo, a maioria das jovens discordou por meio de falas como esta:

Olha, fia, não diga isso não, não fale isso não. A mulher precisa ser independente, não é porque você está casada que você tem que privar a sua vida e deixar as coisas de lado. Suponhamos, você precisa de comprar qualquer coisa para você, você vai ficar dependendo daquela pessoa para te dar aquilo. Se você deseja ir a algum lugar, você não pode ir porque aquela pessoa não deixa você trabalhar..., porque ele acha que o trabalho é só obrigação dele. Não pense dessa forma não. Precisamos de independência, bastam as mulheres que sofrem por aí nas mãos dos homens. (GD 3, mar. 2019)

Sobre o tema da religião, Vilhena (2009, p. 76) afirma:

a tradição cristã como religião patriarcal nos seus padrões de conduta androcêntrico e universalizantes, que impregnam as distintas hierarquias culturalmente ocidentais, pode conduzir práticas pastorais, principalmente nos aconselhamentos às mulheres que sofrem violência doméstica, um padrão “agressivo”. Pois, de forma geral, são ensinadas, doutrinadas para uma conduta de obediência e submissão como se os casos de violência fossem conjunturais, o que também não justifica tal atitude diante de quaisquer tipos de violências, pois é uma anormalidade que envolve ambos os parceiros.

Ainda para essa autora, “a violência contra as mulheres está relacionada com o discurso da religião cristã, já que tem apoiado a subordinação da mulher até as últimas instâncias.” (VILHENA, 2009, p. 76). Segundo ela, “esta é uma interface das ciências sociais, que traz à tona o cotidiano dos sujeitos sociais, desvelando papéis sócio-construídos, parâmetros universalizantes, dominantes e excludentes nas relações de gênero através da religião.” (VILHENA, 2009, p.76).

Nessa mesma direção, Gebara (2000, p.125) afirma que “a violência contra a mulher está relacionada com o discurso da religião cristã, visto que esta expressão religiosa tem apoiado a subordinação da mulher a partir das doutrinas que legitimam e sacralizam o sacrifício e o sofrimento.” A influência da religião na condição de submissão feminina é contradita em estudos como o de Bascom (2014) e o de Barboza e Oliveira (2016), que pontuam a violência contra a mulher como um fenômeno que atinge mulheres independentemente de sua faixa etária, escolaridade, etnia, classe social e religião, por exemplo.

Assim sendo, concordamos com Vilhena (2009, p. 30) ao apontar que “as desigualdades sociais geradas por políticas econômicas voltadas para o interesse de uma minoria privilegiada constituem um campo fértil para a prática da violência contra as mulheres.” Nesse sentido, concordamos com Gomes e Fernandes (2018, p. 65) ao proporem a necessidade de “desenvolver estudos que envolvam diferentes públicos femininos, com o objetivo de maximizar a compreensão acerca do comportamento de permanecer em um relacionamento abusivo.”

3.5 “*Mas nem sempre os homens permitem que a mulher saia da relação*”: a violência de gênero e a resistência das mulheres

Nesta tese, entendemos como violência de gênero tudo aquilo que faz com que nos sintamos inferiores aos homens. Lima (2010), em pesquisa realizada no interior de Minas Gerais, destaca que a violência de gênero “é uma marcação daquilo que nosso gênero está impedido de ser.” (LIMA, 2010, p. 78). Para a pesquisadora, a violência se dá “porque repete a todo momento que estamos interdidas nesta sociedade, que estamos fadadas sempre a nos sujeitarmos às condições impostas ao nosso gênero, que não importa o que façamos, somos *apenas* mulheres.” (LIMA, 2010, p. 79).

Nessa mesma direção, Sérgio Gomes da Silva (2010, p. 560, grifos do autor) compreende que a

violência que a mulher sofre está no seu dia a dia, incorporada e enraizada no

imaginário social coletivo da nossa sociedade, de homens, mas também de mulheres, que *legitimam a subordinação* do sujeito feminino ao domínio do poder masculino. A violência contra as mulheres está velada no mascaramento e na subordinação da nossa *linguagem cotidiana*, no uso de expressões e de diversos *jogos de linguagem*, nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como a *doméstica*, a *dona de casa*, a *professorinha*, a *mãe* e a *garota de programa estilo exportação*, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo, *com o corpo explorado através da mídia*, além de servir às leis imperativas do comércio e do turismo sexual.

As jovens mulheres inseridas na EJA apontam as diversas situações a que as mulheres estão expostas em conjunturas de violência, enfatizando as dificuldades enfrentadas por elas cotidianamente:

A violência está muito presente em nosso contexto. Muitas mulheres assassinadas, espancadas. Às vezes, a mulher é morta porque ela não permite viver a situação de um casamento já acabado; e o homem não permite que ela dizer não ao casamento e/ou sim à separação. (GD 2, mar. 2019)

Para Araújo (2008, p. 2), a violência contra a mulher não é um fenômeno único e não acontece da mesma forma nos diferentes contextos; “ela tem aspectos semelhantes, mas também diferentes em função da singularidade dos sujeitos envolvidos.” Por isso, na análise e na compreensão da violência contra a mulher, é preciso que levemos em conta tanto os aspectos gerais quanto os individuais, de maneira que entendamos a diversidade do fenômeno.

Para essas jovens, as mulheres passam por certas experiências por conta da condição feminina, de forma que, para o homem, as mesmas situações chegam a ser casos pouco prováveis:

Se fosse para escolhermos entre ser homem e ser mulher, escolheria ser homem, por muitos motivos. Primeiro que a vida do homem é bem mais fácil. A mulher corre o risco de ser estuprada, e o homem não; a mulher corre outros riscos que o homem não corre. É muito raro também você ouvir um caso de homem ser espancado por mulheres por conta da relação, é mais comum homens (casal) um bater no outro. Na maioria das vezes, as mulheres entram num relacionamento e não sabem se vão sair com vida ou não. (GD 2, mar. 2019)

Para ilustrar essa ideia, durante o 1º encontro do GD 3, em março de 2019, uma das participantes do referido grupo relatou uma situação da qual foi vítima, tendo, sem sucesso, buscado a polícia:

Aconteceu comigo e o meu ex-namorado. O meu ex-namorado me bateu, e a gente saiu nos tapas; no outro dia, eu dei parte dele, mas a polícia nem atrás dele foi; e até hoje, a justiça não resolveu nada. Então tentei eu mesma fazer justiça, enquanto ele dormia, esquentei um copo de água e joguei nas pernas dele, que ficaram todas despeladas. Depois disso, nunca mais falou comigo. Hoje, moro com a minha mãe. Por isso que eu não amigo com homem nenhum, não dou certo com homem nenhum, porque, se ele for triscar um dedo em mim, eu faço pior com ele. Eu não vou lutar com ele fisicamente, pois ele é homem, o homem tem muita força, mais força que a mulher...; se eu for lutar, eu apanho, então eu pego ele dormindo. Mulher não aguenta enfrentar o homem não.

Ao mesmo tempo que as jovens mulheres matriculadas na EJA reconhecem a existência de seus direitos perante a legislação brasileira, elas também denunciam as lacunas presentes no cumprimento desta. Uma delas disse: “*nós temos proteções como a Lei Maria da Penha*⁷¹, *por exemplo, mas muitas mulheres não denunciam por medo, medo de morrer depois que o companheiro sai da cadeia. Elas são ameaçadas.*” (GD 4, mar. 2019).

Vale ressaltar que, com a aprovação Lei Maria da Penha, “a questão da violência contra a mulher passou a ser encarada não mais como problema particular, mas dentro de uma agenda pública, como um crime a ser combatido, fruto do machismo existente em nossa sociedade.” (AGUIAR, 2017, p. 45). No cotidiano das jovens mulheres, que são, em sua maioria, negras e residentes em regiões periféricas, a violência tem sido naturalizada; e a dependência financeira, somada à falta de recursos para lidar com a dependência psicológica, resulta, muitas vezes, no silenciamento e no medo da denúncia. Como elas mesmas asseguraram, a Lei Maria da Penha, implementada em 2007, infelizmente não tem garantido a segurança dessas mulheres, que temem ser mortas por seus parceiros e, sem encontrar alternativas, permanecem em situações de risco. Vale ressaltar que essa é uma realidade comum às mulheres negras e periféricas de todo o país. Embora tenhamos um quadro com altos índices de violência contra a mulher no Brasil, os últimos governos (Temer e Bolsonaro) nada sinalizaram sobre possibilidades de revertê-lo por meio de políticas públicas.

De acordo com o levantamento da produção *Gênero e Número*⁷², o investimento da

⁷¹ A Lei Maria da Penha, Lei n.º 11.340, de 2006, além de definir e tipificar as formas de violência contra as mulheres (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), prevê a criação de serviços especializados, como os que integram a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, compostos por instituições de segurança pública, justiça, saúde e assistência social. Entre as medidas previstas para o atendimento policial às mulheres em situação de violência, a Lei determina a criação, no âmbito da polícia civil, de delegacias especializadas e de equipes capacitadas para a investigação e o atendimento para esse tipo de violência (BRASIL, [2006]).

⁷² A *Gênero e Número* é uma produção jornalística que procura dar visibilidade a dados e a evidências relevantes para o debate sobre a equidade de gênero por meio de diferentes produtos. Disponível em: <http://www.generonumero.media/institucional/>.

Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM)⁷³ em ações pela cidadania das mulheres caiu 68% de 2015 a 2018. Durante o governo de Dilma Rousseff, houve um crescimento constante no investimento da Secretaria em ações pela cidadania das mulheres, com pico de R\$ 62,7 milhões em 2015. A partir de 2016, porém, os valores anuais e o número e a variedade de ações começaram a diminuir no governo de Temer e Bolsonaro.

Segundo dados do *Atlas da Violência* (IPEA, 2020)⁷⁴, o percentual de mulheres que sofrem a violência dentro da residência é 2,7 maior do que o de homens, o que reflete a dimensão da violência de gênero e, em particular, do feminicídio. Observa-se que, os índices de feminicídio vêm crescendo nos últimos anos, mas, na política, o tema não ganha prioridade. Embora em número bem menor do que o dos homens, as mortes violentas de mulheres chamam atenção por ocorrerem em contextos marcados pela desigualdade de gênero, constituindo, assim, um crime com designação própria: feminicídio.

A nosso ver, fazer o enfrentamento às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma demanda em nosso país e, principalmente, em nossa região, Alto Sertão da Bahia. A mulher deve ser respeitada em suas especificidades, além de possuir garantia de acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência quando vivenciar experiências que envolvam qualquer tipo de agressão, seja ela física, moral, psicológica ou verbal.

De acordo com as jovens participantes da pesquisa, mesmo que a relação entre o casal não esteja bem, “*os homens nem sempre permitem que a mulher saia da relação. Se fizer isso, o homem, muitas vezes, nem gostando mais dela não está, porém ele a mata ou mata a pessoa com quem ela esteja relacionando.*” (GD 5, mar. 2019). Para exemplificar essa situação, uma delas relatou:

Aqui mesmo em nosso Distrito, não faz muito tempo, uma professora, ex-professora nossa, foi agredida a golpes de arma branca até a morte... Ela ficou impossibilitada de defesa. E o homem? Ele sumiu. E até hoje, nada foi feito contra ele, a justiça não fez nada. O que se comentam na rua que foi tudo por ciúmes, porque ela colocou fim no relacionamento de dez anos com ele. Na época, ela havia denunciado o companheiro à polícia. Quando aconteceu essa tragédia, havia um mês que ela estava separada dele. Nada justifica um homem tirar a vida de uma mulher ou vice-versa. (GD 5, mar. 2019)

⁷³ A Secretaria de Políticas para Mulheres, criada em 2003, é considerada por especialistas em gestão pública e ativistas, uma vitória dos movimentos de mulheres no país.

⁷⁴ Ver *Atlas da Violência 2020: Principais resultados*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/62/atlas-da-violencia-2020-principais-resultados>. Acesso em: 14 jan. 2020.

O *Atlas da Violência* (IPEA, 2019) indica que houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. Em 10 anos, entre 2007 e 2017, houve aumento de 20,7% na taxa nacional de homicídios de mulheres, quando esta passou de 3,9 para 4,7 mulheres assassinadas por grupo de 100 mil mulheres.

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos, a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres. A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas (IPEA, 2019).

As jovens mulheres denunciaram a falta de serviços relacionados ao enfrentamento de violência contra a mulher quando relataram a presença do alcoolismo:

Uma outra questão que influencia muito a violência contra a mulher, se refere quando o homem chega bêbedo e agressivo em casa, a mulher vai em cima...; então chega o momento que ele a mata. Hoje é muito difícil, às vezes, você conhece alguém que no começo demonstra ser direito e trabalhador... e depois mata a mulher por ciúmes. E o pior de tudo que, em nossa cidade, ainda não tem uma delegacia da mulher. Quando a gente denuncia o nosso companheiro, quem nos atende na delegacia, que são, na maioria das vezes, homens, parece que eles ficam a favor do nosso agressor, ficam sempre a favor do homem, até a maneira como eles nos fazem as perguntas sobre a agressão que sofremos. Se tivesse a Delegacia da Mulher, talvez, muitas mulheres que não têm coragem de denunciar os seus companheiros, poderiam fazer isso por sentirem mais seguras conversando com outra mulher, polícia feminina. (GD 4, mar. 2019).

É dever do estado e uma questão da sociedade enfrentar qualquer tipo de violência contra as mulheres. Reprimir, punir e desarraigar todas as situações de violência devem ser princípios fundamentais de um país democrático que deseja uma sociedade igualitária entre mulheres e homens.

Ao mesmo tempo que as jovens assinalaram o sofrimento pelas situações de violência, apresentaram estratégias que poderiam evitar certas circunstâncias desse tipo:

Tem relacionamentos que iniciam com tapinhas, pequenas agressões de palavras e, posteriormente, físicas, mais tarde chegando a espancamentos, levando a mulher até a morte. Por isso que, a partir do momento que inicia pequenas agressões, a mulher tem que cortar e chamar a atenção do marido..., porque, senão, mais tarde, pode ser bem pior. Se a mulher deixar acontecer a primeira, a segunda vez..., ele vai sempre bater nela... Até certas brincadeiras de tapas no relacionamento é bom cortar desde o início, não permitir nenhum tipo de brincadeira que envolva tapinhas ou alguma forma que poderá se tornar uma agressão física futuramente. (GD 4, mar. 2019)

Concordamos com Meyer (2009, p. 215) ao dizer que determinados “tipos de violência se inscrevem – e se naturalizam – no âmbito de relações de poder de gênero.” Para a autora, “é no contexto de relações de poder de gênero e sexualidade naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura que determinadas formas de violência tornam-se possíveis.” (MEYER, 2009, p. 218).

Outro aspecto apontado pelas jovens que influencia na violência nos relacionamentos diz respeito à intersecção entre a cor e o gênero⁷⁵. Na visão de algumas das participantes, “*têm homens que ficam desprezando a mulher só porque ela é negra, fica procurando outras e desprezando ela.*” (GD 3, maio 2019). Para as jovens mulheres matriculadas na EJA, “*existe esse processo de discriminação e violência por ela ser negra.*” (GD 3, maio 2019). Essa afirmação é dada diante da condição que muitas dessas jovens experienciam em seu cotidiano:

Eu já passei por uma situação desse tipo com o pai do meu filho, eu grávida, e era só ele ver outro rabo de saia corria atrás e, ainda, desfazia de mim e ficava me ameaçando. Então eu dei parte dele; e ele continuava me ameaçando. Foi aí que eu o chamei e disse: “Quem cuida da casa sou eu, a mãe do seu filho sou eu. Você recebe roupa lavada, comida feita, faço tudo. O que as outras têm, eu também tenho e posso te dar. Mas, dessa forma, eu é que não quero mais, ou você me respeita ou suma da minha frente.” Hoje eu nem sei onde aquele satanás foi parar, quero ele bem longe de mim e do meu filho. Eu consegui sair da relação porque enfrentei ele, mas têm muitas mulheres que sofrem ameaças e não saem da relação. Aqui mesmo temos colegas que apanham toda semana, são ameaçadas e não têm coragem de largar o cara, porque elas têm medo. Elas falam que, se elas prestarem queixa e a polícia pegá-lo, ele pode matá-la quando sair da cadeia. Por isso que muitas não têm coragem de denunciar ou sair da relação. Quando a gente entra na relação, é tudo muito bom. (GD 3, maio 2019)

No relato acima, no caso da jovem que apresentou o desejo de distanciamento entre pai e filho, pareceu-nos a provocação de um possível abandono parental, quando os pais da criança

⁷⁵ Marques (2019) destaca que, na condição mulheres da roça, as jovens passam também por muitas situações de desigualdades. Ainda para essa autora, ao tratar das mulheres dos contextos rurais, “as pesquisas denunciam que elas foram e continuam sendo vítimas de uma sociedade desigual, não só por serem mulheres (este é o marcador principal da desigualdade), mas também por serem, em muitos casos, pobres, negras e moradoras de comunidades distantes das sedes dos municípios. Por estes aspectos, são colocadas em um lugar de inferioridade social.” (MARQUES, 2019, p. 31).

(ambos ou apenas um) não cumprem o dever, previsto na constituição, de garantir, com absoluta prioridade, o direito ao respeito, à convivência familiar e ao cuidado.

Segundo Souza e Daros (2006), a convivência com o medo, a dependência financeira e a submissão — até o momento em que as mulheres decidem realizar a denúncia e passam por cima do sentimento de pena do marido, do tempo de vida juntos e da anulação durante o relacionamento — são alguns dos motivos que as mantêm inseridas nos contextos de relacionamentos violentos no Brasil. Corroborando essa ideia, uma das jovens mulheres matriculadas na EJA disse:

Por isso, não podemos condenar a mulher e dizer que ela vive isso porque ela quer, ela tem é medo de morrer. A minha irmã é prova disso, o marido dela sempre batia nela, e depois ela voltava. Um certo dia eu e a minha mãe entramos numa briga deles dois para proteger ela e os filhos, o meu irmão brigou com ele corpo a corpo; e mesmo assim, depois ela continuou com ele. Ele já enforcou ela; e ela não teve coragem de dar parte dele. (GD 3, maio 2019)

Observamos que a violência conjugal ou sexual se constitui como enfrentamento retratado pelas jovens mulheres. Elas expressaram-no como um dos elementos que compõem os desafios de ser jovem, mulher e aluna da EJA:

Sempre corremos risco de violência e estupro para vir para a escola, pois algumas esquinas e ruas são muito escuras. Temos medo, porque já houve muitos casos aqui no bairro, inclusive com alunas aqui da escola. Mas, na maioria das vezes, umas fazem companhias com as outras, principalmente, na volta para casa. (GD 1, mar. 2019)

Como a escolarização toma parte dos projetos de vida das jovens mulheres matriculadas na EJA, elas demonstraram como suportam impedimentos para estarem na escola e como elas criam estratégias para fazer esses enfrentamentos. É óbvio que “todas as pessoas correm riscos e podem ser vítimas de violência física, mas são as mulheres, nas relações de gênero construídas socialmente, que constantemente se veem inseguras pela violência física e, principalmente, sexual a que estamos sujeitas.” (MARQUES, 2019, p. 210).

Entretanto, segundo Paula Silva (2018), faz-se necessário reconhecer o lugar de fala e as experiências que cada mulher traz, de maneira que possamos enfrentar a desigualdade a que muitas de nós somos vulneráveis. “Não podemos buscar uma identidade aglutinadora, porém, devemos reconhecer que a vulnerabilidade à violência e à exclusão é algo bem conhecido de nós mulheres.” (SILVA, P. A. 2018, p. 58). Para essa autora,

ao contarmos a nossa história, passamos por um processo que pode nos levar a nos empoderar de nós mesmas, de insurgir-nos contra as violências que

marcam nossos corpos e contar nossa versão dos fatos, a versão que nos coloca mais do que [como] vítimas, mas como sobreviventes das diversas vulnerabilidades que nos clivam por conta de gênero, raça e classe. (SILVA, P. A. 2018, p. 58).

As jovens mulheres matriculadas na EJA não são quaisquer mulheres, são mulheres, jovens, pardas e/ou pretas, pobres, residentes, em sua maioria, em bairros periféricos, muitas delas mães e solteiras. Vivenciam diversas formas de discriminação, racismo e violência em suas trajetórias de vida desde a infância. Daí, a nosso ver, a necessidade de ações concretas do Estado bem como de mudanças de comportamento e de atitudes da população diante da violência de gênero (MACHADO, 1998) e do reconhecimento dos direitos da mulher. Pois sabemos muito bem como essas mudanças são lentas e como existem reais dificuldades em promovê-las, principalmente, quando se trata da categoria *jovem, mulher, preta e pobre*. Defendemos, portanto, que a luta pelos direitos humanos e contra a violência — não só contra as mulheres, mas contra todos aqueles que são vítimas — deve ser encarada como um problema a ser resolvido e banido de nossa sociedade.

4 PROJETOS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO

Concordamos com Priscila Silva (2018) ao apontar que uma das questões postas às juventudes está vinculada ao projeto de vida. “Existe um tensionamento social de que na juventude se inicie um processo de reflexão e organização, com vistas ao futuro.” (SILVA, P. K., 2018, p. 66). Ainda para essa autora, o termo *projeto de vida*, comumente, vincula-se apenas a aspectos ligados à preparação para o mundo do trabalho. Por isso, tem-se exigido das e dos jovens a escolha de uma profissão para toda a vida. E muitas vezes, de modo equivocado, outros fatores referentes à vida desses sujeitos ficam “de fora” da construção de seus projetos (SILVA, P. K., 2018 p. 67).

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um sujeito se propõe a realizar em relação a algum campo de sua vida (profissional, escolar, afetivo), em um período mais ou menos longo. Tais elaborações dependem sempre de uma gama de possibilidades dadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que cada jovem se encontra inserida/o e que circunscreve suas experiências (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071-1072).

Nesta tese, atentamos para a relação dos projetos de vida aos contextos sociais em que as jovens mulheres matriculadas na EJA estão inseridas. Como já dito, as juventudes são heterogêneas e assinaladas por desigualdades. Para Priscila Silva (2018, p.66), “a construção de projetos de vida precisa estar relacionada em consonância com o que é possível, e para isso, ela deve ser protagonizada pelas jovens e estas precisam ter consciência de sua realidade.” Além desses aspectos, o tempo e o futuro são percebidos de modos diferentes⁷⁶.

Para Almeida e Leão (2018, p. 244), “o projeto de futuro está ligado à dimensão do ‘sentido do agir’, remete a um horizonte de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro, em um arco temporal mais ou menos largo.” Pensando nas jovens mulheres inseridas na EJA, sujeitos desta pesquisa, ao construir seus projetos de vida, que aspectos elas levam em consideração?

4.1 Entre sonhos e desejos: projetos para o futuro de jovens mulheres

Dayrell, Leão e Reis (2011, p. 1071) afirmam que projeto de futuro remete a “uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as

⁷⁶ Quiçá um dos maiores desafios, quando pensamos na elaboração dos projetos de vida, seja compreendermos a relação que as juventudes têm com o tempo e o futuro, na medida em que “o modo de conceber e viver o tempo não é um dado natural, muito menos metafísico, mas uma dimensão sociocultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social.” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

fantasias que lhe dão substâncias em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida.” Possuindo um solo de trajetórias interceptadas por desafios como a gravidez na adolescência, relacionamentos abusivos, exploração de sua força de trabalho, interrupções na escolarização, entre outras, as jovens mulheres matriculadas na EJA nutrem múltiplos sonhos e desejos, que oscilam entre a compra da casa própria e a inserção na universidade. Então, para as participantes deste estudo, possuir a casa própria e inserir-se no mercado de trabalho, garantir a independência financeira, faz parte dos projetos de vida da maioria delas.

Muitas querem “*ter a casa própria para morar, um carro e concluir o ensino médio.*” (GD1, mar. 2019). Uma das participantes afirmou que, daqui a cinco anos, seus projetos incluem: “*trabalhar e ter conforto, uma casa própria e ganhar o nosso próprio dinheiro.*” (GD 5, mar. 2019). Outra delas enumerou seus planos:

Ter concluído os estudos [ensino médio], possuir um emprego melhor, *pois a doméstica e/ou babá ganha muito pouco, metade de um salário-mínimo..., ter uma vida melhor... e dar uma vida melhor para os meus filhos... Meu sonho é não depender de homem..., poder me sustentar e sustentar os meus filhos.* (GD 1, mar. 2019)

Com ênfase na melhoria das condições de vida e de trabalho, as jovens mulheres destacaram sonhos vinculados à conclusão do Ensino Médio e, em alguns casos, à inserção na universidade:

Terminar os estudos à noite e conseguir fazer uma faculdade na área de Enfermagem. Essa área é mais fácil para arrumar um emprego por aqui. As pessoas daqui que formaram em Enfermagem estão trabalhando nos postos. Então, é um curso que é mais fácil conseguir um trabalho. (GD 5, mar. 2019)

É possível afirmar que os projetos de vida dessas jovens mulheres estão relacionados ao contexto socioeconômico e cultural em que elas se encontram inseridas, o que ancora suas experiências. Dessa maneira, ainda que o projeto para o futuro delas esteja pautado no grupo e no contexto social, apresenta dinâmicas singulares, com base nas trajetórias e nas vivências pessoais de cada uma.

As jovens mulheres inseridas na EJA participantes desta pesquisa estabelecem uma relação muito distante com a dimensão do projeto para o futuro. Para elas, o tempo de cinco anos, por exemplo, parece muito distante para estabelecer planos. Algumas até chegaram a negar a possibilidade de pensar sobre seu futuro num período com essa extensão e apontaram a distinção entre projetos e sonhos, por exemplo: “*Se continuarmos vivas daqui a cinco anos. Não sabemos se estaremos vivas.*” (GD 4, mar. 2019). Outra participante argumentou:

Não sabemos se daqui até lá teremos vida e saúde. Hoje em dia, a gente não pode ficar fazendo muitos planos para o amanhã não, porque a gente não sabe o dia de amanhã. A gente planeja, eu tenho muitos planejamentos, mas o dia de amanhã eu não sei, eu sei o de hoje que eu estou vivendo agora. Eu não dou garantia para ninguém de nada. Como fazer projetos para o amanhã? E se eu morrer hoje? Você não vai sair debaixo de sete palmos do chão para vir realizar os seus projetos. Você pode até sonhar, mas nem sempre pode realizar. (GD 3, mar. 2019)

Entretanto, podemos afirmar que a relação predominante com o futuro exposta pelas jovens participantes desta pesquisa não é sua negação. Seus projetos e desejos se referem à aquisição da casa própria, de um emprego formal, de meios de ajudar a família e proporcionar uma boa escola para os filhos, entre outros anseios. O relato delas ratifica esta afirmativa: *“daqui a cinco anos, já quero ter a minha casa própria, o meu trabalho, a minha profissão, sem precisar depender de ninguém.”* (GD 3, mar. 2019). Outra jovem do mesmo GD acrescentou: *“quero um trabalho melhor, hoje trabalho na feira livre. Queria um trabalho na sombra e, se possível, no ar-condicionado.”*

Como já dito, algumas dessas jovens também anunciaram o desejo, entre projeto e sonho, de inserção no curso superior num período de cinco anos, como vemos nesta fala: *“já quero ter terminado a escola e estar cursando a faculdade. Quero cursar Medicina ou Direito e ter a minha vida independente.”* Outra jovem disse: *“Quero terminar os estudos e fazer o curso de Sistema de UTI⁷⁷.”* (GD 3, mar. 2019).

Ainda sobre projetos para o futuro, houve verbalizações a respeito do casamento. Algumas jovens relacionaram o tema a um dos elementos que beneficia a submissão da mulher. Todavia, a maioria das participantes deste estudo fez referência a uma intenção de não se casar, expôs suas opiniões acerca do casamento considerando-o negativo ou secundário em seus projetos para o futuro e destacando como prioridade a luta pela independência. É o caso desta fala: *“Daqui a cinco anos, quero ter um trabalho, a minha casa, o meu carro, quero ser policial e não quero estar casada. Eu quero trabalhar e ajudar muitas pessoas, aquelas que mais precisam.”* (GD 3, mar. 2019).

O casamento não se encontra entre as prioridades nos projetos de vida das jovens mulheres inseridas na EJA, não mais que a independência financeira, o carro e a casa própria, pelo menos a curto prazo: *“casamento não é prioridade para mim, claro que penso em casar. Mas, primeiramente, um emprego, uma casa, um carro, dar uma vida melhor para a minha mãe e meus irmãos.”* (GD 1, mar. 2019). Nessa mesma direção, posicionou-se esta participante

⁷⁷ Segundo a jovem, esse é um curso da área de Computação.

do GD 4 (mar. 2019): “casamento não fazem parte dos nossos projetos, que Deus nos livre disso, longe de mim o casamento.” No GD 2 (mar. 2019), uma das jovens afirmou:

Daqui a cinco anos, não me imagino casada de novo, quero estar com os meus filhos, formada no curso que eu quero... Queria muito o curso de perito médico, mas, para ficar mais de 10 anos estudando..., vou tentar fazer o técnico que dura dois anos... A profissão que eu quero, que eu gosto e que eu vou tentar. Já fui muito falada por ter tido filho nova, se daqui a cinco anos eu tiver alguém na minha vida e se aceitar eu do jeito que sou, mãe de dois filhos..., mas marido não está nos meus planos, hoje em dia...

A maioria das jovens demonstrava o desejo de não reproduzir em suas vidas situações como as experienciadas pelas próprias mães — como o casamento e a dependência financeira do companheiro e/ou mãe —, o que fez com que algumas delas negassem, em seus projetos para o futuro, o casamento. E em relação aos filhos, as jovens mulheres que já os possuem também não pretendem ter mais, como vemos no relato da jovem que foi mãe com 13 anos:

A experiência de ser mulher, jovem e mãe, foi uma experiência maravilhosa, o ruim que tive muitas complicações durante a gravidez, e são muitas preocupações na cabeça. Às vezes, a experiência nos dá mais responsabilidade, às vezes, nos torna mais infantil... Engravidar com 12 anos e ser mãe aos 13 anos, acabou que o meu filho hoje com 8 anos me considera mais como irmã do que mãe, acabou que a nossa relação em casa foi mais para esse lado, a minha mãe quem assumiu a responsabilidade de mãe nossa. Então, eu não arrependi de ter tido o meu filho, não estou arrependida de ter sido mãe nova, mas não aconselharia as minhas amigas a engravidarem novinhas, como aconteceu comigo. Hoje eu não quero mais engravidar novamente, já tenho um filho. (GD 4, mar. 2019)

Nesse mesmo GD, outra jovem relatou uma situação semelhante de maternidade aos 13 anos, mostrando a falta de maturidade (responsabilidade) e os riscos à vida envolvidos:

Eu também tive filho de 12 para 13 anos. Na verdade, não me arrependi não. Mas hoje talvez seria mais fácil engravidar nessa idade, não teria tanta discriminação. Naquela época, era muita discriminação contra a mulher que engravidava novinha, a culpa era toda dela. Quando aparecia uma menina grávida nessa idade, as pessoas diziam: “Será que essa menina não tem pai, não tem mãe?” E não era bem assim. Eu era muito espevitada, comecei a namorar muito cedo e engravidei; os meus pais não me aconselharam a engravidar cedo não. A questão fui eu mesma, não foi a minha mãe. E hoje o meu filho me vê mais como irmã do que como mãe dele. Mas foi uma experiência boa. Hoje não aconselharia meninas de 12 e 13 anos engravidarem, pois criança não é um boneco, é preciso muita responsabilidade, muita dedicação. E sem contar que corre risco de vida..., tanto a menina quanto a criança. Ou seja, corre risco tanto a mãe quanto a criança. Sugerimos que as meninas engravidem a partir dos 20 ou 25 anos de idade, é preciso ter mais maturidade. (GD 4, mar. 2019)

De acordo com Lopes e Soares (2011), a condição da maternidade denota a transição do papel infantil para o adulto, representando, assim, a perda de liberdade e o aumento da responsabilidade na vida de meninas adolescentes. As falas das participantes desta pesquisa evidenciam, principalmente, o crescimento da responsabilidade das jovens e o destaque do papel da mãe no cuidado e na criação dos filhos.

Foi recorrente nas verbalizações das jovens mulheres matriculadas na EJA participantes deste estudo o desejo pela independência num espaço temporal de cinco anos: “*Quero estar formada, com a minha família e minha vida arrumada, estar independente, ter o meu próprio lar, ou seja, ter as minhas coisas compradas com o meu próprio suor*” (GD 2, mar. 2019); “*Quero ter a minha casa própria, ser independente, independente em tudo mesmo.*” (GD 3, mar. 2019). O tema da independência financeira foi constante:

Ser independente, ter a minha própria casa. Não sei se vai dar tempo daqui a cinco anos... Quero ser advogada..., se não der tempo de eu ser advogada, quero muito, pelo menos, já estar cursando o curso de Direito. Porque, hoje em dia, para a gente ser independente, a gente tem que trabalhar, não é? É preciso ter estudo, sem estudo a gente não é nada... Hoje a gente [tem] que ter pelo menos concluído o Ensino Médio, a gente tem que ter estudo, a gente tem que trabalhar, porque, se a gente não tem estudo e nem trabalha, a gente nunca vai conseguir ser independente, que é o que a gente mais quer: SER INDENPENDENTE. Mesmo que você seja independente, você tem a liberdade para decidir em casa, mas, se não tem o dinheiro, você continua dependente dos outros. Se a gente quer alguma coisa, a gente precisa correr atrás. Então, não adianta nada a gente querer ser independente se a gente não luta para isso. Eu mesma não queria estudar, queria trabalhar, ter o meu dinheiro, não gosto de pedir nada ao meu marido. Mas senti a necessidade de estudar para conseguir algo melhor. A minha mãe que me ensinou a ser assim, não pedir nada aos outros, ter as nossas coisas com o nosso próprio trabalho, dinheiro do nosso próprio suor. (GD 2, mar. 2019)

Outra jovem afirmou, fincando os pés numa realidade mais próxima:

Eu quero fazer o CPA⁷⁸, não vou mentir, quero terminar logo e fazer o curso de Perito, o curso técnico mesmo, eu soube que tem ele no CEEP⁷⁹. Na verdade, eu nem sei se consigo, as pessoas dizem que o CPA é muito difícil, muitos conteúdos. É uma prova, você agenda, passa na papelaria, pega os assuntos, são muitos assuntos, tem assunto que você nunca viu na vida. É muito assunto, você não tem noção. (GD 2, mar. 2019)

⁷⁸ Os exames supletivos são realizados no estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE n.º 138/2001 e pela Portaria SEC n.º 12.235/2002. As idades mínimas para a realização dos exames são as anunciadas na LDB: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. O candidato poderá se inscrever nos Centros de Educação de Jovens e Adultos e prestar os exames mensais: no máximo, 3 componentes curriculares para o Ensino Fundamental e 4 componentes curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, [20--]).

⁷⁹ Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão.

Nessa mesma direção, outra jovem desse mesmo GD relatou:

Quero estar formada, sair desta escola, concluir o Ensino Médio e estar atuando na polícia. Quero ser Polícia Militar. Para ser PM, tem que estudar muito. Pelo menos daqui a cinco anos, quero estar estudando para fazer o concurso da PM. O meu sonho é mais longo, seria para daqui a 10 anos... Quero estar formada para policial. (GD 2, mar. 2019)

O relato dessa jovem deixa transparecer a presença de um longo espaço temporal para a concretização de um de seus sonhos, o que não nos parece comum entre as demais jovens mulheres matriculadas na EJA. Fica evidente nos relatos delas a reiteração da importância de a mulher se inserir no mundo do trabalho por questões financeiras, a relevância do ganho financeiro como possibilidade da conquista da independência da mulher. No entanto, ressaltando a relação entre solidão e independência, uma jovem asseverou:

Desde muito nova, eu já fui independente, tive que me assumir desde muito cedo [n]a vida... Eu fiquei aqui ouvindo vocês falarem que desejam ser independente... Não é fácil ser independente... Não é uma vida só de flores... Eu mesma moro sozinha..., chegar em casa e não encontrar ninguém, não poder conversar com ninguém... Às vezes, me cai uma solidão. (GD 2, mar. 2019)

Apresenta-se, ainda, nos relatos das participantes, uma ambivalência entre a ideiação de um projeto de futuro e sua concretização a partir das experiências vivenciadas por elas. Isso parece se relacionar à percepção de dificuldades socioeconômicas. Vemos essa questão em falas como esta: “*Eu já quis ser tanta coisa... Tentei ser cantora..., não deu certo. Tentei ser dançarina..., também desisti. Daqui a cinco anos, queria poder conhecer o mundo..., o Brasil, a Bahia. Falta dinheiro, se conseguisse um trabalho melhor.*” (GD 2, mar. 2019).

Ainda acerca dos sonhos para o futuro, as jovens mulheres relataram o desejo de término dos estudos na modalidade EJA e no ensino profissionalizante, além do ingresso no Ensino Superior. A continuidade dos estudos está atrelada ao contexto em que vivem, sem haver muita firmeza na concretização desses sonhos por conta do aspecto financeiro, como constatamos neste trecho: “*Eu quero muito ser veterinária. Quero um curso na área da Saúde, fazer Enfermagem... Medicina eu sei que não é para meu bico mesmo, um curso muito caro.*” (GD 3, mar. 2019).

Assim, para a maioria das jovens pesquisadas, a conquista da casa própria e a independência atrelada à formação/escolarização e à inserção no mercado de trabalho fazem parte de suas perspectivas de futuro. Para poucas delas, o casamento e os filhos aparecem nos projetos para o futuro. Eles se revelam, na maior parte dos casos, como possibilidade somente após a conquista do trabalho formal, conforme atestou uma jovem do GD 4 (mar. 2019): “*Daqui*

a cinco anos, quero estar casada, com um filho/a, mas, antes disso, quero trabalhar e ganhar o meu dinheiro.” Nessa mesma direção, outra jovem disse: *“Eu sei que, daqui a cinco anos, eu vou ser dona de casa, mas quero muito estar formada para dar ao meu filho uma vida melhor.”* (GD 4, mar. 2019).

Os discursos das jovens evidenciam que às mulheres é atribuída a responsabilidade pelo trabalho doméstico, pelo cuidado e pela criação dos filhos. Nessa direção, Guedes e Daros (2009), há mais de uma década, já diziam que o cuidado e a maternidade, ligados ao trabalho reprodutivo, tornam-se um aprisionamento para as mulheres, afastando-as de planos e sonhos que não contemplam essa forma tradicional de exercício do feminino. O fragmento a seguir revela essa situação:

O meu namorado atual quer casar comigo. Se eu casar e for morar em São Paulo, o meu filho terá que ficar aqui, só que eu não deixo o meu filho não. Estou sem saber o que faço, porque, em primeiro lugar, vem o meu filho, homem vem depois, não é? Só que o meu marido não tem como vir para cá, porque aqui não tem emprego. Ele tem habilitação, estudou, já terminou os estudos, ele é formado [Ensino Médio]. Aqui não tem emprego. (Cacto, entrevista, dez. 2019)

Ainda que o norte das questões dos depoimentos coletados referentes aos projetos para o futuro abarcasse a relação deles com a escolarização, foram apresentadas dificuldades em relação a eles quando se tratava da continuidade dos estudos. Concluir o Ensino Fundamental e cursar o ensino profissionalizante seria o suficiente para a maioria das jovens pesquisadas. Assim, a continuação dos estudos está acoplada à conquista da independência financeira. Sobre os sentidos da escolarização na vida das jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, e sobre esta tomar parte dos projetos de vida delas, discorreremos na subseção a seguir.

4.2 Os sentidos da escolarização para as jovens mulheres inseridas na EJA

A escola é um espaço fundamental na vida dos jovens, “não é somente uma etapa de formação intelectual, mas também uma etapa de construção de identidades, de elaboração de projetos de vida, reconstruções e sociabilidade.” (AGUIAR, 2017, p. 32). Para Aguiar (2017, p. 82), “a escolarização é apresentada como a instituição que pode viabilizar alcançar objetivos, realizar sonhos.” Os relatos das jovens mulheres participantes desta pesquisa indicam, de alguma maneira, que há uma relação entre a de escolarização e os projetos para o futuro delas: *“Estamos aqui na escola, porque queremos arrumar um emprego melhor e conseguir comprar uma casa.”* (GD 3, mar. 2019). Parece-nos que elas constroem seus projetos para o futuro

baseando-se na escolarização a partir do lugar de suas experiências e trajetórias de vida.

O trabalho tem significado muito forte no imaginário da/o jovem e da/o adulta/o em escolarização, sobretudo quando se trata das mulheres. “Estas acreditam que a escola é sua porta de entrada no mercado de trabalho, para a maioria das mulheres, sem estudo o emprego fica mais difícil [...]” (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 7). De fato, vemos que, já inseridas precoce e precariamente no mundo do trabalho, buscam nos estudos a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho de modo formal e acessar direitos trabalhistas. A condição atual as coloca em situação de dependência, na maioria das vezes. Diante disso, uma delas afirmou: “*Estamos aqui com o objetivo de passar de ano, formar e procurar um emprego melhor.*” (GD 4, mar. 2019).

As jovens mulheres desejam, por meio da escolarização, portanto, a independência. Isso se revela em trechos como o seguinte: “*Hoje em dia, tudo tem que ser pelo estudo. Futuramente, queremos um futuro melhor, quero ter a minha casa própria e não depender dos meus pais e nem do meu companheiro.*” (GD 3, mar. 2019).

Para a maioria das jovens mulheres matriculadas na EJA, um de seus desejos de vida, atrelado à escolarização, diz respeito à preparação para o mundo do trabalho formal. Elas parecem depositar na escolarização a oportunidade de transformação de vida, de maneira que o estudo possa levá-las a algum lugar, um lugar diferente daquele vivenciado por suas mães, conforme uma delas relatou: “*Queremos estudar para não vivermos o mesmo que as nossas mães viveram, vivem dependendo de homem para tudo, não têm um trabalho bom. Sem o estudo, a gente não vai para lugar nenhum. Como a minha vó sempre diz: ‘Sem o estudo, a gente não chega a lugar nenhum’.*” (GD 5, mar. 2019).

Observamos que é na relação com outras mulheres, as mães, que as jovens projetam um futuro que não desejam. Nesse contexto, a escola aparece como um meio para evitar esse destino. Assim, a condição de submissão da mulher genetriz alerta as filhas ao delinearem seu futuro⁸⁰. Elas demonstram, em seus relatos, o anseio de sair da condição de submissão e sofrimento vivida por suas mães, por exemplo, conforme revelou uma das jovens do GD 5 (mar. 2019):

⁸⁰ Nessa mesma linha de pensamento, outras jovens universitárias residentes no campo também apontam a escolarização como um meio que possibilita as oportunidades na vida futura. Em contrapartida, as mães das jovens universitárias anseiam para as filhas o que elas não tiveram, conforme atestam as/o pesquisadoras/es: “As filhas parecem desejar o mesmo, avaliam a vida das suas mães e das mulheres rurais como sofrida, algo que não querem para elas. Assim, as mães criam condições, aproveitam as possibilidades abertas nas últimas décadas, e investem para que as jovens, suas filhas, possam estudar. Estas se identificam com esse projeto e forjam-se estudantes universitárias.” (MARQUES; TEIXEIRA; GONÇALVES, 2020, p. 16).

Eu penso na minha mãe que não teve a oportunidade de estudar, ela engravidou muito jovem de mim, engravidou quando tinha a minha idade hoje, ou seja, aos 14 anos de idade. Por isso, não quero que aconteça comigo o mesmo que aconteceu com ela. Ela não estudou, não teve um emprego e, por isso, ainda depende do marido, só fica em casa cuidando dos filhos, eu não quero isso para a minha vida. Hoje, a minha mãe mora em São Paulo com o marido e os filhos, meus quatro irmãos, e eu moro com a minha vó, que é a minha mãe de criação, ela quem cuida de mim, e eu dela. Ela começou a estudar à noite para eu poder estudar também à noite e acompanhar os meus colegas.

A dimensão *familia*, com ênfase nas mães e nos filhos, foi retratada pelas jovens durante as discussões nos GD. As jovens acreditam que a escolarização pode possibilitar-lhes um futuro melhor, dar um futuro melhor aos filhos: “*O fato de eu voltar a estudar e estar aqui na EJA é porque quero dar um futuro melhor para os meus filhos. Porque trabalhar o dia todo... não é nada fácil... E para nós, mulheres..., ainda é pior...*” (GD 2, mar. 2019). Parece-nos ainda que elas elaboram seus projetos para o futuro pensando na vida familiar (mais especificamente, nas/os filhas/os) e no mundo do trabalho. Este aparece como caminho para tornar-se independente e realizar seus sonhos e desejos, como a compra da casa própria. “*O trabalho como um dos projetos traz sentido e significado para a vida escolar.*” (AGUIAR, 2017, p. 86). Uma das participantes manifestou isso:

Trabalho num grande supermercado com muitos funcionários e com muita hierarquia... Se alguém faz algo errado, o gerente é chamado atenção... Então, ela vem descontar na gente... Às vezes, eles estão com problema até lá de fora e vêm descontar tudo na gente. Se o seu chefe está com problema..., ele passa para o gerente... e vem descontar na gente... Então, você não pode falar nada... Lá te estressa, lá você fica doida... Você não pode conversar, não pode falar, não pode ficar parada, não pode sentar..., o dia todo em pé... Então, eu voltei a estudar este ano, porque, por causa disso. Eu quero dar um futuro melhor para os meus filhos e quero realizar o meu sonho, pelo menos a metade do meu sonho. Quero um emprego melhor..., sair da faxina e dar um futuro melhor para os meus filhos. (GD 2, mar. 2019)

No caso das jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, a escolarização toma parte de seus projetos de vida: “*Gostaria muito de fazer um curso superior ou um curso técnico profissionalizante. O mercado de trabalho cobra da gente, no mínimo, o Ensino Médio. Quero muito fazer um curso.*” (GD 1, mar. 2019). Nessa mesma perspectiva, durante as entrevistas, uma colaboradora disse: “*A minha pretensão é formar e fazer uma faculdade, não sei como, mas esse é um dos meus sonhos.*” (Aroeira, entrevista, set. 2019).

Por outro lado, algumas jovens nos parecem indecisas quanto à concretização de seus projetos para o futuro, principalmente quando se trata da escolarização. Angico, por exemplo, quando interrogada sobre seus planos e projetos para o futuro, não deixou claro o que realmente

quer. Em seu discurso, apareceu o sentimento das incertezas e a ideia de que, com a escolarização, sua vida pode ser melhorada: *“Estou na escola porque quero estudar. Espero, com o estudo, [que] muita coisa na minha vida seja mudada. Primeiro, quero conseguir um bom emprego... Depois de um tempo trabalhando, gostaria de abrigar moradores de rua... por meio de uma ONG.”* Ingressar no Ensino Superior não faz parte de seus projetos de vida por entender que a universidade ainda não é um espaço para todas e todos: *“Eu não gostaria de fazer faculdade não, mas eu preciso... Para trabalhar, eu preciso. Eu queria fazer um monte de cursos.”* Ao indagá-la sobre quais cursos seriam esses e como ela estava pensando em cursá-los, Angico apresentou alguns obstáculos que impediriam seu ingresso no Ensino Superior, destacando a questão da desigualdade social como o principal fator para esse impedimento:

É bem difícil, não saberia dizer se seria possível, ainda mais agora. Tem muitas pessoas que tentam, mas não conseguem... É muito difícil para a gente conseguir, faculdade é só para os ricos mesmo... Tem gente que consegue a bolsa..., mas muitos não conseguem... Por isso digo que é muito difícil.

Ela continuou:

Eu já falei com a minha mãe para abrir uma conta para mim... para eu pagar uma faculdade quando eu concluir o Ensino Médio..., mas ela ainda não abriu..., não sei se vai conseguir fazer isso... O dinheiro dela mal dá para as despesas da casa..., muita conta para pagar. (Angico, entrevista, set. 2019)

Segundo Leão (2006, p.36), “para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc.”. Nesse sentido, “a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.” (LEÃO, 2006, p. 36).

Assim, os sentidos da escolarização para as jovens mulheres matriculadas na EJA no Alto Sertão da Bahia, estão atrelados às experiências de desigualdades sociais e aos contextos vivenciados por elas. Para todas as jovens pesquisadas, a escolarização faz parte de seus projetos de vida. Em alguns casos, manifestou-se o desejo de prosseguir os estudos no Ensino Superior ou em cursos profissionalizantes, mas, para algumas, a conclusão do Ensino Fundamental já seria uma grande conquista.

Para manter-se ou dar continuidade na escolarização, muitos enfrentamentos são feitos pelas jovens pesquisadas. Na subseção a seguir, trataremos sobre os desafios e as interrupções nos estudos vivenciados por elas.

4.3 Desafios e interrupções na escolarização de jovens mulheres

Para a inserção no mercado de trabalho, ainda que informal, as trajetórias escolares de muitas jovens são interrompidas antes mesmo de elas concluírem as etapas iniciais da Educação Básica: “*Para trabalhar tive que abandonar os estudos no diurno*” (GD 1, mar. 2019); “*Era para já estar formada há algum tempo. Tive que parar os estudos para trabalhar. Era uma escolha..., trabalho ou escola.*” (GD 2, mar. 2019). A questão profissional é o grande destaque que ora motiva a permanência das jovens na escolarização pela busca de inserção no mercado de trabalho e/ou de melhoria das condições de trabalho, ora contribui para as interrupções na escolarização:

Já tive a experiência de estudar numa escola particular, depois vim para o ensino regular na escola pública, mas precisei trabalhar. E o meu trabalho era viajando de uma cidade para outra. Fui obrigada a sair da escola, tentei fazer a CPA, mas nunca dava certo as datas e horários coincidiam com os meus horários de trabalho. Então vim para a EJA e gostei muito. Sinto que aprendo mais aqui do que no ensino regular. (GD 2, mar. 2019)

Além da busca por um trabalho, a gravidez na adolescência e a maternidade aparecem como dado que contribuiu para a interrupção da trajetória escolar das jovens mulheres, conforme atestou uma delas:

Eu parei porque engravidei, e a gravidez foi de risco. A criança nasceu, tive que cuidar da criança, então fiquei um tempo fora da escola. No ano passado, tentei retornar aos estudos, matriculei na EJA; porém, arrumei um serviço à noite; por isso, tive que desistir novamente da escola. Neste ano, retornei, porque trabalho durante o dia fazendo faxina. Eu acho que agora dá para ir..., nem que vou à força, quero terminar os estudos. (GD1, mar. 2019)

Outra jovem comentou:

Eu estou na EJA porque perdi três anos no colégio, não conseguia passar de ano, até que completei a idade de estar na EJA. Estou aqui porque parei cinco anos de estudar para poder trabalhar, já era para eu ter formado, então eu voltei de novo, tornei sair porque arrumei trabalho. Agora eu voltei, vou tentar concluir, eu acho que esse ano vai. Eu desisti há seis anos, porque minha menina era muito pequena, não tinha condição nenhuma para eu trazê-la para a escola, tudo bem, eu morava aqui perto, não era preguiça de trazer. Na época, a minha menina ainda ia fazer 1 ano de idade, estava naquele processo de você colocá-la num canto e ela sair andando para outros lugares... Então, sai da escola. O conselho dos diretores aqui, na época, era que eu estudasse e trouxesse a minha filha e a colocasse ela sentadinha no canto da sala. Mas como eu iria poder estudar se a minha filha não ficava um instante sentada..., era muito inquieta lá em casa e na rua..., imagine aqui na escola, como seria? Então eu desisti, voltei no ano passado que ela já estava maior, já no começo da independência dela, ela já faz tudo sozinha, não depende mais de mim para fazer nada. (GD 3, mar. 2019)

Como já dito, as jovens mulheres, para permanecerem na escolarização, enfrentam muitos desafios, conforme elas mesmas atestaram por meio de suas falas: *“a gente enfrenta muitos desafios para estar aqui na escola da EJA, um grande desafio é o cansaço, pois, [para] trabalhar o dia todo e estudar à noite, é preciso muita força de vontade.”* (GD 3, mar. 2019). Atrelado ao cansaço, as jovens destacam o sono como desafio para elas permanecerem na escola: *“trabalhar o dia todo na casa dos outros não dá tempo de descansar um pouco; então, sentimos sono durante as aulas, e isso nos prejudica.”* (GD 3, mar. 2019).

Também foram apontadas as múltiplas tarefas e responsabilidades da tripla jornada:

A rotina do dia a dia, trabalhar o dia todo e à noite estar na escola no horário certo, não é nada fácil, ainda mais que agora o portão não pode ficar aberto mais, não pode nos esperar nem mais um minuto..., temos que chegar antes das 19h. A gente tem que conciliar tudo ao mesmo tempo: trabalho, família, filho, marido, casa... Ai vem para a escola, chegando aqui, a gente está esbagaçada de cansaço e, ainda, escuta desaforo. Às vezes, as professoras entram na sala de aula estressadas, a gente não sabe o que acontece com elas fora daqui, chegam aqui no colégio estressadas e ficam descontando nos alunos. É uma falta de respeito uma coisa dessa, porque o professor acha que ele tem o direito de ser respeitado, os alunos também têm. Os alunos não são bichos para serem tratados assim não. (GD 3, mar. 2019)

Para superar o cansaço e manter-se na escola, as jovens utilizam estratégias que, segundo elas, possibilitam exercer as várias funções que lhes são atribuídas cotidianamente, conforme afirmou uma das entrevistadas:

Para superar esse cansaço, todos os dias eu deito e oro a Deus, peço a Deus sabedoria e paciência... De vez em quando, eu vou para a academia..., principalmente para melhorar as dores nas pernas. Eu durmo por volta das 11h30 da noite e acordo às 4h30 da manhã. Levanto, faço as coisas, às 5h20 eu saio para o trabalho, preciso bater o ponto às 6h da manhã... Quando eu acordo, os meus filhos também acordam... Então, eu dou mamadeira ao mais novo e o coloco na cama da minha mãe ou na cama com a minha irmã..., mas ele já entende. Eu falo pra ele que vou trabalhar e que volto logo... Ele responde...: “Está bom, mamãe.” Nesse meu trabalho, já tenho 9 meses. (Mandacaru, entrevista, nov. 2019)

As jovens mulheres destacaram o enfrentamento do preconceito no espaço escolar e da insegurança nas ruas, conforme vemos nesta fala:

A jovem mulher da EJA sofre muitos preconceitos. Tipo assim, a gente parou de estudar, quando a gente volta, as pessoas ficam perguntando por que a gente parou, se a gente parou por causa de filho ou por causa de marido. As pessoas ficam apontando o dedo pra gente, tanto as pessoas fora da escola como as pessoas de dentro da própria escola. Viver esse preconceito é um desafio para nós, jovens mulheres. Estamos na EJA por conta da idade e, durante o dia, não tem vaga e nem se tivesse não poderíamos estudar, por conta do trabalho. Eu estudo à noite pra cuidar do meu filho, o meu marido

trabalha durante o dia e estuda à noite, e eu tenho que estudar à noite por causa dele, porque a escola permite que eu traga ele pra sala de aula todos os dias. Para vir para a escola, nos preocupa a violência, venho de um outro bairro e passo por uma avenida muito escura, tenho medo, porque passo todos os dias empurrando o carrinho com o meu filho. Caso aconteça alguma coisa, eu nem posso correr, não posso deixar o meu filho... Tenho medo disso. (GD 3, mar. 2019)

Outro desafio apontado pelas jovens estudantes da EJA diz respeito ao medo da violência urbana: “Temos medo de vir só para a escola, *embora ela esteja localizada no centro da cidade, nós residimos em outros bairros e distantes daqui, sem carona fixa e sozinhas, é muito perigoso, ainda mais que somos novas, temos medo..., é muita bandidagem.*” (GD 3, mar. 2019). Uma participante de outro Grupo de Discussão discorreu ainda sobre a insegurança no próprio espaço da escola:

A falta de segurança na escola nos causa medo. Não temos segurança para vir para cá e aqui, principalmente, não nos sentimos seguras. Temos medo que alguém entre na escola para fazer atos de violência. O que não poderia acontecer seria pessoas de outras escolas de farda e sem farda pularem o muro e entrar aqui. Vá lá na quadra para você ver o cheiro... Não vamos dizer muita coisa não..., está sendo gravada as nossas falas. Aqui não é nenhum pingão seguro. (GD 4, mar. 2019)

Os relatos dessas jovens evidenciam o quanto elas são combatentes e batalhadoras para participarem da escolarização, agindo, na maioria das vezes, numa contracorrente da *causalidade do provável*⁸¹ (BOURDIEU, 2007). São muitos os enfrentamentos feitos por elas para frequentarem o espaço escolar: “*a gente mata um leão por dia, professora, para estarmos aqui na escola.*” (Diário de campo, 21 mar. 2019).

Algumas jovens participantes desta pesquisa apontaram razões diversas para a migração das/os jovens do ensino regular para o campo da EJA, condição semelhante à vivenciada por muitos sujeitos dessa modalidade de ensino: “*estou aqui porque perdi de ano no diurno, não quero ficar para trás, quero avançar nos estudos e acompanhar os meus colegas. Aqui à noite a gente faz duas séries numa só, é uma possibilidade de alcançá-los.*” (GD 5, mar. 2019). Sobre isso, uma participante da pesquisa disse: “*Eu estou aqui à noite, porque, durante o dia, fui expulsa, o colégio não me quer mais durante o dia, eu era muito barraqueira, fui ficando no diurno até completar a idade, sempre saía da escola antes do final do ano.*” (GD 4, mar. 2019).

⁸¹ Termo utilizado por Bourdieu (2007) para confirmar uma reprodução das estruturas sociais que o autor denomina como um “destino provável”, de acordo com o *quantum* de capital econômico e cultural do indivíduo. Utilizamos este termo para enfatizar como, no atual contexto educacional brasileiro, ainda é difícil para jovens de classes populares permanecerem na escolarização.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos benefícios proporcionados pela Educação de Jovens e Adultos, que é uma realidade comum a muitos sujeitos dessa modalidade de ensino. Nessa direção, uma integrante do GD 4 (mar. 2019) disse: “*Estudar na EJA é vantagem, porque a gente faz duas séries juntas e ainda pode trabalhar no decorrer do dia, pois é muito difícil achar alguma coisa para se fazer no durante a noite.*”

Outra afirmação feita nesse sentido foi esta:

Estar na EJA, para nós, tem sido muito tranquilo..., porque, para vir da comunidade, tem o transporte escolar, o ônibus que carrega os alunos da roça para a sede do distrito. E aqui na cidade, a gente vem com as nossas mães que também estudam aqui na EJA, elas estão na turma iniciante... Por isso, não temos tanta preocupação para estudarmos à noite... Mainha deixou eu estudar à noite, porque ela também está estudando. (GD 5, mar. 2019)

Outro grupo apontou os benefícios proporcionados pela experiência do convívio com adultos e idosos no espaço escolar, destacando-os como fatores motivacionais e influenciadores para a permanência delas na escolarização, como vemos nesta fala:

Ser jovem e estudar com adultos e idosos nos animam... D’Maria mesmo foi uma grande motivação para eu permanecer na EJA. A senhora com mais de 80 anos é toda animada, vem para a escola todos os dias, participa das aulas e discussões, ela é muito esforçada... Então, pensei muito..., eu tão jovem querendo desistir por conta do cansaço... Vou desistir não... D’Maria é um exemplo de mulher, já casou uma mulher de idade... Nós que somos novas, dá vontade de estudar mesmo olhando para ela. A gente aprende muito com as experiências que ela passa para gente.... Ela tem muita história para contar. (GD 2, mar. 2019)

Ao mesmo tempo que as jovens destacaram as vantagens do estudo no turno noturno para sua vida social, elas apresentaram desvantagens, conforme visto neste relato:

Como a gente estuda à noite por conta do trabalho, então, deixamos de participar de muitas coisas..., deixamos de ir a festas, sair com os amigos etc., num aniversário na semana. Mesmo que temos o final de semana, mas, às vezes, a gente prefere descansar e dormir mais cedo... Apesar que a escola também é um espaço de encontros..., às vezes, até melhor que a rua por ter segurança aqui dentro..., aqui também estão alguns de nossos amigos. (GD 2, mar. 2019)

Ainda fazendo referência às dificuldades enfrentadas para estudar, uma das jovens entrevistadas destacou as relações interpessoais entre aluna/o e professora/professor. Assinalou também a dificuldade no acesso à escola vivida pelas colegas de classe, o que não é seu caso:

Não estou gostando muito de estudar à noite. No começo, até que gostava, estou sentindo algumas dificuldades e não consigo entender a professora. Um dia desse, a professora brigou com uma colega da sala, porque perguntou

qual era as páginas do livro... Ela teria que falar mesmo, não somos adivinhas..., pelo jeito, ela não gosta da gente. Às vezes, quando a gente conversa, ela reclama de um jeito muito estranho. Outro dia, ela tomou a minha atividade antes mesmo que eu já tivesse terminado, fiquei sem entender... Uma dificuldade enfrentada por muitas colegas minhas é para vir para cá. Como eu moro perto da escola, então não sinto dificuldades para vir. (Angico, entrevista, set. 2019)

Os discursos das jovens mulheres inseridas na EJA acerca da experiência com a escolarização evidenciam que elas são interpeladas cotidianamente por diversos obstáculos que dificultam sua permanência na escola. Diante do exposto, as jovens se deparam com desafios que, muitas vezes, impedem-nas de dar continuidade aos estudos, além das interrupções de seus projetos para o futuro vinculados à escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para tanto, identificou o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA, na rede pública de ensino do município de Guanambi, no estado da Bahia; descreveu parte dos projetos de vida dessas jovens, destacando os modos pelos quais tais planos se configuram e o lugar que ocupam em suas vidas; e analisou de que maneira a escolarização se insere neles.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa devido às características da interrogação deste estudo e dos objetivos que o subsidiaram. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em Grupos de Discussão e entrevistas semiestruturadas personalizadas com jovens mulheres inseridas na EJA concluintes da segunda etapa da Educação Básica, na rede pública de ensino de Guanambi.

Por um lado, a metodologia do Grupo de Discussão, principalmente, fez com que a fala e as percepções do coletivo se sobressaíssem em relação ao âmbito individual. Essa situação era exposta na maioria das vezes em que apareciam questões referentes ao estado civil: “*sou solteira*” (individual); “*que solteira que nada, se já vive junto com o namorado há mais de um ano*” (coletivo). Também foi visível quando se abordou a etnia: “*sou morena*” (individual); “*você é negra*” (coletivo). Por outro lado, a metodologia das entrevistas semiestruturadas personalizadas permitiu desvendar potencialidades e limites para determinadas questões da pesquisa esclarecidas durante os GD.

Os resultados encontrados nesta tese mostram a presença maior de homens em detrimento ao índice de mulheres nas classes da EJA, o que difere das outras etapas da educação, nas quais, a partir do Ensino Médio, as mulheres são as que mais permanecem nos estudos. Está comprovado também que o índice de mulheres negras na referida modalidade de ensino se sobrepõe ao número de mulheres brancas e/ou amarelas. Então, não são quaisquer jovens mulheres que estão inseridas no campo da EJA, são jovens, mulheres, negras, sertanejas, nordestinas, mães ou não, pobres etc.

Nesta pesquisa, percebemos que indicadores como gênero, etnia, classe social, geração, território (local de moradia) e projetos de vida são diretamente atravessados por discursos que sustentam funções e possibilidades sociais. As funções da mulher ou do homem são representadas com traços fortemente tradicionais e historicamente construídos. Contudo, é importante destacar possibilidades de mudanças quando as jovens mulheres estabeleceram

pontos de saída diante do que seria determinado e/ou esperado pela sociedade, como a possibilidade de escolha em relação ao casamento, por exemplo.

As relações marcadas pelo gênero se fazem presentes nos discursos apresentados pelas jovens mulheres matriculadas na EJA como algo que perpassa seus contextos e suas experiências cotidianas. Os discursos revelam limites e tensões que atravessam os cotidianos de jovens cerceadas por namorados, mães e/ou maridos. Para essas jovens, a luta pela igualdade de gênero é necessária; e, dentro das suas possibilidades, elas têm se envolvido nesse processo.

Fica evidente também que os desafios nas relações de gênero e no mundo do trabalho fazem parte do cotidiano das jovens e que as tarefas domésticas se tornam um marcador que atua nas diferenças e nas desigualdades para elas. Além disso, elas apontam que ser negra influencia, e muito, na discriminação e no racismo contra a mulher.

Os relatos das participantes da pesquisa revelaram que a violência é um dos enfrentamentos retratados por elas. Essa difícil realidade é um dos elementos que compõem os desafios de ser jovem mulher e, ao mesmo tempo, aluna da EJA.

Quanto aos projetos de vida, para a maioria das jovens pesquisadas, a conquista da casa própria e a independência atrelada à formação/escolarização e à inserção no mundo de trabalho fazem parte de suas perspectivas de futuro. Percebemos, então, que os sentidos da escolarização para as mulheres matriculadas na EJA estão atrelados à melhoria das condições de vida experienciadas por elas. Assim, em seus relatos, as participantes demonstraram o desejo de sair da condição de submissão e sofrimento vivida por suas mães, por exemplo. Parece-nos ainda que elas elaboram seus projetos de vida pensando na vida familiar (mais especificamente, nas/os filhas/os) e no mundo do trabalho, este aparece como possibilidade de tornar-se independente e realizar seus sonhos e desejos, como a compra da casa própria. O trabalho é o grande destaque que ora motiva a permanência das jovens na escolarização pela busca de inserção no mercado de trabalho e/ou de melhoria das condições de trabalho, ora contribui para as interrupções nos estudos.

As colaboradoras da pesquisa, ainda que apresentem muitas semelhanças, como a cor/etnia (preta, parda, morena) negra, mesma classe social (pobres, sertanejas, nordestinas), educandas do II segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, diferem-se entre si. A experiência de se deslocar de bairros distantes e até de comunidades localizadas no campo para estudar é um desafio para as jovens mulheres inseridas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, porque é vivida como uma experiência individual assinalada pela violência, pelo cansaço e pela discriminação.

A experiência de ser mãe ainda na adolescência, a convivência com a família e as relações de poder que permeiam a trajetória das jovens pesquisadas também são distintas entre elas. Entretanto, a conquista da independência financeira, do emprego com salário e da casa própria parecem constar nos projetos para o futuro de quase todas as jovens pesquisadas.

O discurso coletivo das jovens mulheres colaboradoras desta pesquisa mostra o quanto elas diversificam as estratégias para fazer os enfrentamentos dos diferentes desafios que interpelam suas trajetórias, muitas vezes, truncadas pela escolarização. Nesse sentido, ser jovem, mulher e estudante da EJA é uma experiência assinalada pela responsabilidade individual em fazer mudanças para melhorar de vida.

Considerando suas condições como jovens mulheres, estudantes da EJA, nordestinas, sertanejas, pobres, negras, trabalhadoras do mercado informal, algumas mães, não observamos em seus discursos lamentações pelas experiências de sofrimento vividas por elas. Na maioria das vezes, elas naturalizam a cultura do sofrimento diante das condições a elas impostas pela sociedade. As vozes coletivas dessas jovens clamam por uma sociedade de igualdade de direitos no que se refere ao gênero, à etnia, à classe, ao território e à geração, pois são vítimas de uma sociedade machista, paternalista, branca, racista, discriminatória e europeizada.

As relações de poder estão imbricadas nas trajetórias de vida das jovens pesquisadas, elas são submetidas cotidianamente às decisões ora do companheiro, ora da mãe e/ou sogra, ora da própria instituição escolar. Isso fica evidente tanto nas vozes coletivas quanto nas individuais:

Não tenho celular... Eu uso o celular da minha sogra..., mas o que eu tenho mais contato é o da minha mãe... Depois que a gente namora, perde a graça... O meu namorado é um pouco ciumento... Eu evito para não ter confusão... Eu não sou uma pessoa livre... A minha sogra sempre diz... que já viu muitos casamentos se desfazer por conta de celular, por causa das redes sociais, principalmente pelo WhatsApp..., muita traição... O problema não é você, mas os outros... As pessoas interferem muito..., eu tenho receio de que possam interferir na minha relação. Quando iniciamos o namoro, teve muita conversa..., quase terminamos... Então, eu decidi... não ter celular. (Caroá, entrevista, nov. 2020)

Como já dito em outros momentos, nos GD também muitas jovens afirmaram não possuir celular. Para nos comunicarmos com elas, a estratégia seria deixar recado com a mãe e/ou com o companheiro, como vemos nestas falas: “Não posso te passar o meu contato, porque uso o celular da minha mãe” (GD 1, mar. 2019); “também não tenho celular, uso o do meu namorado quando preciso, por isto não te passo o número” (GD 3, mar. 2019); “se quiser ligar, deixe recado no zap da minha mãe, e ela me passa” (GD 5, mar. 2019).

Os discursos das jovens pesquisadas no coletivo manifestaram situações vivenciadas por elas no individual, como é o caso do uso do celular, por exemplo, além das relações de poder, em que elas estão em situação de submissão, que elas relataram viver cotidianamente. Embora as jovens mulheres demonstrem, na maioria das vezes, que vivem situações dessa natureza, em certos momentos, algumas delas nem sempre admitem essa condição.

Aroeira, por exemplo, enfatizou que seu companheiro não é ciumento. Porém, não é o que parece quando ela disse: “*O meu companheiro não é muito ciumento, ele vem comigo para a escola e me espera todos os dias. Ele ciúma na medida do possível. Eu só saio de casa para o trabalho, para a Igreja e para a escola. Ele sempre está comigo.*” (Aroeira, entrevista, set. 2020).

As entrevistas revelaram muitos exemplos de como as jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia vivenciam enfrentamentos que se iniciam desde a infância, perpassam pela adolescência e continuam na juventude. São muitos os desafios apresentados nas trajetórias dessas jovens envolvendo a família, a escola, o trabalho, o casamento, a gravidez na adolescência, a violência, entre outros tantos.

As formas de representação das jovens participantes desta pesquisa chamam a atenção para a necessidade de estudos que compreendam melhor as trajetórias, as demandas e as formas de viver de jovens mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos ainda a necessidade de pesquisas em que se interseccionam as questões abordadas nesta tese, principalmente se considerarmos a área da modalidade de ensino aqui investigada. Finalmente, vale a pena indicar algumas recomendações enfocando a criação de políticas públicas que contemplem as especificidades das jovens mulheres sertanejas, além de propor a inclusão interseccionalizada da categoria *gênero* na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia.

Como retorno ao contexto pesquisado, apresentaremos os resultados da pesquisa em todas as escolas investigadas tanto para as/os estudantes matriculadas/os na EJA quanto para as/os professoras/es que atuam nessa modalidade de ensino. Além disso, procuraremos desenvolver projetos de extensão que contemplem as singularidades das jovens mulheres matriculadas na EJA, no Alto Sertão da Bahia, bem como participar ativamente da reformulação da proposta curricular municipal, mais especificamente, do currículo da referida modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 40-54.
- _____. Considerações sobre a tematização Social da Juventude no Brasil. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO: MEC: ANPED, 2007.
- AGUIAR, Jéssica Sapore de. **Existo porque resisto**: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011.
- ALMEIDA, Jorddana Rocha de; LEÃO, Geraldo. No “fio da navalha”: projetos de futuro de jovens em privação de liberdade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 237-250, set./dez. 2018.
- ALONSO, Luis Enrique. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.
- ALVES, Maria Zenaide. **Ser Alguém na Vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: MEC: Secad: Unesco, 2007. p. 55-78.
- ANGELOU, Maya. Ainda me levanto. Tradução: Walnice Nogueira Galvão. **Teoria e debate**, n. 123, 29 abr. 2014. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/estante/ainda-me-levanto-still-i-rise/>. Acesso: 13 jun. 2019.
- ARAÚJO, Janaína Rodrigues. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens e mulheres na docência. *In*: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Belo Horizonte: Junqueira e Marins, 2009. p. 109-130.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicol. Am. Lat.**, São Paulo, n. 14, out. 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2020.

ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha. **Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/Bahia**: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, set./dez. 2012

BAHIA_MESOMICROMUNICIP.SVG. 2006. 1 mapa. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bahia_MesoMicroMunicip.svg. Acesso em: 11 mar. 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Exame supletivo (CPA)**. Salvador: SEEB, [20--]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/exame-supletivo-cpa>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BAIRROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzalez. *In*: CONSULADO GERAL DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA NO RIO DE JANEIRO (org.). **A intersecção das desigualdades de raça e gênero**: implicações para as políticas públicas e os direitos humanos. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal: Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher: Consulado Geral dos Estados Unidos da América no Rio de Janeiro, 2004. p. 31-46.

BARBOSA, Ana Rita. **As Repercussões da Educação de Jovens e Adultos – EJA – na vida de mulheres no município de Barra de Santana - PB**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

BARBOZA, Lauanny Teixeira de Pré Sena; OLIVEIRA, Maria Rosa de. **Políticas públicas de combate à violência doméstica**: uma análise comparativa no município de Itaocara-RJ. 2016. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. A presença dos adolescentes na EJA: implicações políticas e pedagógicas. *In*: SEMINÁRIO DE

PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 11., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 1372-1381.

BARROS, Juliana Nunes de; ROCHA, Margarete Maria da Silva. Mulher, mãe e profissional: uma breve discussão sobre o reflexo dessas escolhas no modo de ser mulher. **Revista kaleidoscopio**, [S. l.], v. 2, p. 1-14, 2009.

BASCOM, Raimunda Gomes Damasceno. **Mulheres indígenas em situação de violência doméstica e a aplicação/efetividade da lei Maria da Penha**. 2014. 111 f. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA**. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009, 102 f.

BERTH, Joice. **O que é Empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, [S. l.], v. 1, n. 225, p. 70-88, 2009.

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de J. A.; ALMEIDA, Carina E. M. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 24, p. 143-156, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCHILIA, Roseli T. **Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)**. Curitiba: Artes &Textos, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOUTINET, Jean-Claude. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, José Ricardo Marques. **Trajетórias tecidas entre as luzes da cidade e as veredas do sertão: jovens mulheres rurais, ensino superior e projetos de vida**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF: MEC, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Educacenso**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]a. Disponível em: <http://portal.esocial.gov.br/empregador-domestico/direitos-do-trabalhador-domestico>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm#:~:text=É%20garantido%20a%20toda%20mulher,mediante%20atendimento%20específico%20e%20humanizado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm#:~:text=É%20garantido%20a%20toda%20mulher,mediante%20atendimento%20específico%20e%20humanizado). Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112318.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.112, de 30 de março de 2015**. Altera os itens 1º e 2º do art. 52 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para permitir à mulher, em igualdade de condições, proceder ao registro de nascimento do filho. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13112.htm. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 2 mar. 2020.

CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo. Grupo de discusión. *In*: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1994. p. 287-316.

CANCELA, Cristina D.; ALVAREZ, M. Luzia; SANTOS, Eunice (org.). **Mulheres e Gênero: as faces da diversidade**. Belém: GEPEM, 2009.

CANO, Mercedes Sarmiento; RUBIO, José Luis Martínez. Una propuesta de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del grupo de discusión. **Circunstancia**, Madrid, v. 3, n. 8, p. 44-66, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos e numa Escola de Guanambi (BA)**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CEZAR, Marcelo Moreira. **Projeto de vida: um retrato da mulher no campo**. 2014. 68 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica da Pontifícia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018. (Biblioteca Básica Serviço Social).

COLECTIVO IOE. ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. **EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, Madrid, v. 19, p. 73-99, 2010.

COLLIN, Françoise. Una herencia sin testamento. **Lectora**, Barcelona, v. 19, p. 93-103, 2013.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/reflexoesepraticasdetransformacaoofeminista-1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Fighting words**: black women and the search for justice. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

_____. Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world? *In*: INTERSECTIONNALITÉ ET COLONIALITÉ: DÉBATS CONTEMPORAINS, 2014, Paris. **Annales** [...]. Paris: Université Paris Diderot, 2014. p. 53-67.

_____. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

COMPLEXO EÓLICO DO ALTO SERTÃO. *In*: WIKIPÉDIA: A enciclopédia livre. [São Francisco: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Complexo_Eólico_do_Alto_Sertão. Acesso em: 20 jul. 2019.

CORDEIRO, Maria José de J. Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. *In*: _____. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 11-29.

COSTA, Suely G. **Metáforas do tempo e o espaço doméstico**. Rio de Janeiro: Século XIX. 1996. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora, 2014.

CRUZ, Neilton Castro da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CYRINO, Rafaela. Trabalho, temporalidade e representações sociais de gênero: uma análise da articulação entre trabalho doméstico e assalariado. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 66-92, jan./jun. 2009.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Portal Geledés**, [S. l.], 12 jul. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

_____. **Mulher, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Mulheres, cultura e política**: Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005a.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

_____. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, n. 1, p. 34-47, 2005b.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYREL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: JOVENS de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação: SEB/MEC, 2011. p. 13-61.

DIAS, Fernanda Vasconcelos *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EITERER, Carmem Lúcia; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos**: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio. et al (Org.). **Sujeitos da Educação e Processo de Sociabilidade: Os Sentidos da Experiência**. Belo Horizonte. Autêntica. 2009. p.179-215.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014.

ELUF, Luiza Nagib, **Crimes contra os costumes e assédio sexual**- Ed. Condensada, São Paulo: Jurídica Brasileira, 1999.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. *In*: PRIORE, Maria Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2017. p. 241-277.

FAVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra. Cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

FERNANDES, Caroline Lins *et al.* A inserção da mulher na modalidade EJA. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. p. 1-9. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID174_01092016175013.pdf. Acesso em: 9 jan. 2018.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. *In*: LEAL, Telma (ed.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 71-88.

FERREIRA, Eliana R. **Guerra sem fim: mulheres na trilha do direito à terra e ao destino dos filhos (Pará/1835-1860)**. 2010. 285 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

FICAGNA, Marisa Fracalossi; ORTH, Miguel Alfredo. Educação para um novo cidadão: construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio *et al.* (org.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 246-262.

FIDELIS, Daiana Quadros; MOSMANN, Clarisse Pereira. A não maternidade na contemporaneidade: um estudo com mulheres sem filhos acima dos 45 anos. **Aletheia** 42, p.122-135, set./dez. 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. **O avesso da memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII**. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: Ed. UnB, 1993.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Cavalo amarrado também pasta: honra e humor em um grupo popular brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, p. 27-39, 1991.

FONSECA, Cláudia L. Quando cada caso não é um caso. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1998. p. 58-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes**: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens e o espaço escolar em fracasso**: Táticas de resistência no processo de escolarização. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

GANDRA, Gleide Kelly da Silva Santos; MARQUES, Rosângela da Silva Santos; GOMES, Tânia Maria dos Santos Gomes; MARQUES, Tatyane Gomes. O atendimento às crianças do campo no contexto do município de Guanambi/Bahia. *In*: PEREIRA, José Aparecido Alves; REIS, Pereira Meira Reis; SCOLARO, Maria Elvira Nogueira; MARQUES, Tatyane Gomes (org.). **Tecendo Conhecimento em Educação**. Guanambi: RDS, 2016.

GEBARA, Ivone. Pensar a rebeldia cristã a partir das relações de gênero. *In*: SOUZA, Sandra Duarte de (org.). **Gênero e Religião no Brasil**: ensaios feministas. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 135-146.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**. Tradução: Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES, Ingrid Raphaelle Rolim; FERNANDES, Sheyla C. S. A permanência de mulheres em relacionamentos abusivos à luz da teoria da ação planejada. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 38, n. 94, p. 55-66, 2018.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAHAN, Sandra L. **Proteção e obediência**: criadas e seus patrões no RJ, 1860-1910. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GUANAMBI. **A Cidade**. Guanambi: Prefeitura de Guanambi, [201-]. Disponível em: http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade. Acesso em: 8 mar. 2019.

_____. Decreto nº 334, de 19 de março de 2007. Extingue escolas municipais localizadas na zona rural de Guanambi. **Diário Oficial dos Municípios**, Salvador, ano XCI, n. 19.401, p. 9, 3 maio 2007.

GUANAMBI (BA). *In*: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 20 p. 244-248. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serviço social em revista**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 122-134, 2009.

GUTIÉRREZ, Horacio; SAMARA, Eni M. Mulheres escravas no Brasil do século XIX. In: NASH, Mary; PERROT, Michelle (org.). **Historia de las Mujeres**. Madri: Taurus, 1993. v. 4. p. 643-662.

HARDING, Sandra. After the neutrality ideal: science, politics and “strong objectivity”. **Social Research**, New York, v. 59, n. 3, p. 567-587, Fall 1992.

HIGA, Flávio da Costa. Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 484-515, maio/ago. 2016.

HERNÁNDEZ, Ovídio D’Angelo. El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 19, n. 2, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03>. Acesso em: 4 abr. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 16, n. 29, p. 14-27, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195>. Acesso em: 10 ago. 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A classe operária tem dois sexos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, p. 93-100, 1999.

IBÁÑEZ, Jesús. ¿Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión? *In*: FERRANDO, Manuel García; ALVIRA, Francisco; ALONSO, Luis E.; ESCOBAR, Modesto. (comps.). **El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación**. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2010. p. 199-212.

IBGE. **Censo Demográfico**. Microdados, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IGUALDADE DE GÊNERO. [S. l.]: ONU Mulheres, 2016. 1 vídeo (2min36s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Inep, Brasília, DF, fev. 2020. Disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jul. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Ipea, 2019.

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, DF: Ipea, 2011.

JESUS, Carla Simone Barbosa de; BARBOSA, Robson de Jesus Silva. Trabalho feminino x nível de escolaridade: uma análise sobre a influência da educação para a inserção da mulher no mundo do trabalho. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. XXI, p. 131-146, jan./jul. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro**: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

JUNCKEN, Elaine. **Jovens Pobres e a construção de projeto de vida**. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização**: perfil da EJA. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução: Thiago Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KERGOAT, Danièle. **Se battre, disent-elles...** Paris: La Dispute, 2012. (Le Genre du Monde).

KLEIN, Carin. Educação de mulheres-mães pobres para uma infância melhor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 647-660, set./dez. 2012.

LAURENTIS, Tereza de. A tecnologia do gênero. Tendências e impasses. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Maristela Pereira. **As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Brasília, DF, 2017.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. *In*: CORREA, Licínia Maria; Alves, Maria Zenaide; LINHARES, Carla (org.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LEITE, Miriam M. **Outra Face do Feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, Aline Galvão. **Escolarização, gênero e projeto de vida**: o discurso de jovens mulheres rurais. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

LOPES, Fernanda. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1595-1601, set./out. 2005

LOPES, Marta Julia Marques; SOARES, Joannie dos Santos Fachinelli. Biografias de gravidez e maternidade na adolescência em assentamentos rurais no Rio Grande do Sul. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 802-809, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Nas redes do conceito de gênero. *In*: MEYER, Dagmar *et al.* (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

_____. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Lia Zanotta. Matar e morrer no feminino e no masculino. *In*: OLIVEIRA, Dijaci de; GERALDES, Elen Cristina; LIMA, Ricardo Barbosa de. **Primavera já partiu**: retratos de homicídios femininos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 96-121.

MACHADO, M. Conceição A. **Submissão e poder**: mulheres operárias de Caxias do Sul (1900-50). 1993. 213f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MANRIQUE, Ana María Mena; PINEDA, Juana María Méndez. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 49, n. 3, p. 1-7, 2009.

MARINHO, Adriana Costa; CARVALHO, Márcia Haydee Porto. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. **Revista Ceuma Perspectivas**, São Luís, v. 31, p. 34-48, 2018.

MARQUES, Tatyane Gomes. Educação do/no campo no contexto do município de Guanambi: uma análise a partir das políticas públicas. *In*: SÁ, Maria Milta Domingues de; FERNADES, Marinalva Nunes; MARQUES, Tatyane Gomes (org.). **Diálogos sobre políticas educacionais**. Goiânia: Kelps, 2016. p. 116-129.

_____. **Um pé na roça - outro na Universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARQUES, Tatyane Gomes; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. As mães pouco escolarizadas como suporte para jovens da roça terem acesso e permanecerem no Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100203. Acesso em: 1 maio 2020.

MATOS, Maria Izilda. **Cotidiano e Cultura**. Bauru: EDUSC, 2002.

_____. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 5-15, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/viewFile/4503/3796>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio/ago. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENESES, Adélia Bezerra. **Desenho mágico**: poesia e política em Chico Buarque. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA, DIZ DAMARES. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 20 maio 2019.

MESQUITA, Marcos R. **Identidade, cultura e política**: os movimentos estudantis na contemporaneidade. Maceió: EDUFAL, 2009.

- MEYER, Dagmar. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 213-233.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MULHERES INVISÍVEIS. São Paulo: SOF, 2011. 1 vídeo (15min13s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VycN-Jsm9Lg>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Secad/MEC/BID/UNESCO, 2005.
- NARVAZ, Martha Giudice. Gênero: para além da diferença sexual – revisão da literatura. **Aletheia**, [S. l.], n. 32, p. 174-181, maio/set. 2010.
- NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio** (um estudo de história regional e local). Salvador: UFBA/UEFS, 1998.
- NOGUEIRA, Conceição. **Questões teóricas e metodológicas de gênero no campo da epistemologia feminista: o desafio da teoria da interseccionalidade**. Belo Horizonte: PUC, 2015.
- NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres, história e literatura em João Gumes: Alto-Sertão da Bahia, 1897-1930**. São Paulo: Intermeios, 2015. (Entregêneros).
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível de política educacional destinada às mulheres das camadas populares. *In*: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-90.
- NONATO, Symaira Poliana. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- OLIVEIRA, Ana Pinto; REIS, Cléia Márcia Donato B.; COTRIM, Vagna Neves. **Da comunidade rural à escola da cidade: olhares dos sujeitos desses espaços**. 2011. 85 f. Monografia (Graduação) – *Campus XII*, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2011.
- OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados: a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, Lisboa, v. 22, p. 25-39, 2010.

OLIVEIRA, Ronisson de Souza de. Mães solteiras e a ausência do pai: questão histórica e novos dilemas. **Revista Elaborar**, Manaus, ano 3, v. 2, n.1, p. 79-91, 2015.

ORTÍ, Alfonso. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. *In*: GARCÍA, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús; ALVIRA, Francisco (ed.). **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1986.

OSORIO, Guerreiro Rafael. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In*: PETRUCCELLI, Luís José; SABOIA, Ana Lúcia (org.). **Estudos & Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIXÃO, Marcelo **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

PARENTE, Temis G. **O avesso do silêncio: vivências cotidianas das mulheres do século XIX**. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation methods**. London: Sage Publications, 1986.

PEREIRA, Karla Adriana Fernandes de Castro; COTRIM, Nayara Souza; SILVA, Taise Almeida. **Educação no/do campo no município de Guanambi/BA: implicações do processo de nucleação na vida e na aprendizagem dos estudantes camponeses**. 2013. 68 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – *Campus XII*, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2013.

PERPÉTUO, Cláudia Lopes. O Conceito de Interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL: SABERES/TRANS/VERSAIS CURRÍCULOS INDENTITÁRIOS E PLURALIDADES DE GÊNERO, 2017, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3159.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PERROT, Michelle. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. *In*: _____. **As mulheres e os silêncios da História**. Bauru: EDUSP, 2005. p. 467-480.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. **História das Mulheres no Ocidente: a Antiguidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1990a.

_____. **História das Mulheres no Ocidente: a Idade Média**. Porto: Edições Afrontamento, 1990b.

_____. **História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1990c.

_____. **História das Mulheres no Ocidente: o Século XIX**. Porto: Edições Afrontamento,

1990d.

_____. **História das Mulheres no Ocidente: o Século XX.** Porto: Edições Afrontamento, 1990e.

PETERSEN, Áurea T. **Trabalhando no banco: trajetória de mulheres gaúchas.** 1999. 374 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000100004&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 23 mar. 2020.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **O crime na cor: escravos e forros no alto Sertão da Bahia (1830-1888).** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. *In*: AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e Ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres.** Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 49-66.

PIZZINATO, Adolfo; HAMANN, Cristiano; CARDOSO, João Gabriel Maracci; CEZAR, Marcelo Moreira. Jovens mulheres do âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 473-483, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p473>. Acesso em: 20 jan. 2018.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos.** São Paulo, 2007.

POSSAS, Lídia M. V. **Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista.** Bauru: Edusc, 2001.

PRATES, Angela Maria Moura Costa; LOPES, Dienifer Aparecida. O enlace entre gênero, etnia e classe social. **Revista Gênero**, Niterói, v. 20, n. 2, p. 275-299, 2020.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do indizível ao dizível. *In*: VONSIMSON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988. p. 68-80.

QUIRINO, Kelly Tatiane Martins. Mito da democracia racial: a relação entre imaginário e a aceitação das cotas raciais como política pública no Brasil, a partir da análise de posts no site da UOL. **Comunicologia: Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 268-293, jul./dez. 2014.

RAFAEL, Josiley Carrijo. Trabalho, questão social e opressões: contribuições ao debate sobre violência de classe, raça e gênero no Brasil. **Revista Gênero**, Niterói, v. 20, n. 2, p. 110-131, 2020.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo**

contemporâneo. São Paulo: Edunesp, 2001.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

REIS, Leonardo David Rosa. **Experiências de trabalho e escolarização de participantes do Projovem Adolescentes**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBs**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 161-170, ago./dez. 2011.

ROCHA, Elaine P. **Entre a Pena e a Espada. A Trajetória de Leolinda Daltro (1859-1934)**. 2002. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RODRIGUES, Maria Natália Matias. **Jovens mulheres rappers: reflexões sobre gênero e geração no movimento hip hop**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ROSA, Waldemir. Sexo e cor: categorias de controle social e reprodução das desigualdades socioeconômicas no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 889-899, set./dez. 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e relações de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 515-540, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTANA, Antônio Nunes; MARQUES, Tatyane Gomes. Treze anos depois: Impactos do processo de nucleação das escolas rurais no município de Guanambi-BA. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS; SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3., 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2019. p. 7258-7274.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e

movimentos sociais. *In*: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara L. (org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. (Seminários especiais Centro João XXIII).

SCHPUN, Mônica Raisa. **Les années folles à São Paulo**: hommes et femmes au temps de l'explosion urbaine (1920-1929). Paris: L'Harmattan, 1997.

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

_____. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.) **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 63-96.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SILVA, Eliane Maria Araújo da. **As jovens rurais de Cachoeira Seca/Caruaru**: uma análise interseccional entre gênero/juventude/desenvolvimento local. 2016. 60 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Ivone Maria Ferreira. **Questão social e o serviço social no Brasil**: fundamentos sócio-históricos. 2. ed. Campinas: Papel Social; Cuiabá: EdUFMT, 2014.

SILVA, Cristiane Alves; OLIVEIRA, Diene da Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Currículo: a teia dos arranjos sociais na educação de jovens e adultos. **Revista Exitus**, nº3, vol. 7, Santarém/PA: set/dez 2017. p. 197-222.

SILVA, Maria Aparecida. **Trajetórias de Mulheres Negras Ativistas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1-16.

_____. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009.

SILVA, Paula de Almeida. **Gênero, raça, classe e letramento**: a resistência de jovens mulheres por meio da fala e da escrita. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Priscila Klein da. **Registros de um Sonho**: jovens mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Sergio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 556-571, 2010.

SILVA, V. M. da. **As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos**. 1999. 89 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SIMILI, Ivana G. **Mulher e política**: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Edunesp, 2008.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOIHET, Rachel. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.

SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro de. **Mulheres da EJA**: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

SOUZA, Patrícia Alves de; DAROS, Marco Aurélio. Os motivos que mantêm as mulheres vítimas de violência no relacionamento violento. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 40, p. 509-527, out. 2006.

SOUZA, Valéria Alves de. **Os Tambores das “YABÁS”**: raça, sexualidade, gênero e cultura no Bloco Afro Ilú Obá de Min – S.P. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

SPOSITO, Marília. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: _____. (org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 7-40.

_____. (org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods**: the search for meanings. 2. ed. New York: John Wiley and Sons, 1984.

TEIXEIRA, Isis Aline Vale; GOMES, Ana Maria Rabelo. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 55-83, dez. 2012 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 dez. 2017.

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE: Sertão Produtivo. **Conferência de cultura**, Salvador, 7 out. 2011. Disponível em: <https://conferenciadecultura.wordpress.com/2011/10/07/territorio-de-identidade-sertao-produtivo>. Acesso em: 13 mar. 2018.

THIOLLENT, Michell. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1989.

TRINDADE, Etelvina M. **Clotildes ou Marias**: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

ULYSSEA, Gabriel. **Informalidade no mercado de trabalho brasileiro**: uma resenha da literatura. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. (Texto para Discussão, 1070).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 57-70, 2007.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

_____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017.

VILAR, Caroline Coelho. A luta pela sobrevivência: o desafio de ser mulher negra no Brasil. **Revista Movimento**, São Paulo, 26 jan. 2018. 2018. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2018/01/o-desafio-de-ser-mulher-negra-no-brasil-racismo-feminismo-escravidao/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VILHENA, Valéria Cristina. **Pela Voz das Mulheres**: uma análise da violência doméstica entre mulheres evangélicas atendidas no Núcleo de Defesa e Convivência da Mulher – Casa Sofia. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Humanidade e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. Juventude e Projetos de Futuro. In: CORREA, Lícínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-22.

XAVIER, Ana Paula Santos; SOUZA, Marco Antônio Paes de; SILVA, Maria Lúcia Pereira. **O processo de nucleação das escolas multisseriadas do distrito de Morrinhos**. 2008. 87 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – *Campus XII*, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2008.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 181-186, maio/ago. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

WOLFF, Cristina S. **Mulheres da floresta**: uma história do Alto Juruá – Acre (1890-1945). São Paulo: Hucitec, 1999.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Senhorita,

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação *Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa *Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas*, na condição de aluna de Doutorado. Tenho o prazer de convidá-la para participar da pesquisa: *As jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida*. Esta pesquisa pretende conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para isso, serão ouvidas jovens mulheres matriculadas na EJA (com idades entre 15 e 25 anos) a respeito de seus modos e projetos de vida, em relatos gravados, que também serão transcritos. Os locais e os horários das entrevistas e dos Grupos de Discussão serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e sua preferência.

Esclareço também que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste trabalho. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas e os Grupos de Discussão serão realizados conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos de pesquisa serão usados com a autorização expressa deles. A gravação dos diálogos — em MP3, em MP4 ou em outro meio — só será realizada com a permissão das entrevistadas.

Em qualquer momento, você poderá entrar em contato comigo, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio do telefone (77) 99154-7746 ou dos endereços eletrônicos f13carvalho@hotmail.com ou mfpcarvalho@uneb.br. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592. Você também poderá ter acesso aos

instrumentos de coleta de dados (como as transcrições de entrevistas concedidas e das discussões feitas durante os Grupos de Discussão) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa contribuirá para a ampliação de discussões e investigações que analisem questões presentes no contexto da EJA, atentando para a diversidade dos inseridos e/ou migrados para essa modalidade de ensino. Considerando a singularidade do contexto do Sertão Produtivo da Bahia, os resultados desta pesquisa poderão implicar na proposição de políticas públicas que estejam atentas às condições de escolarização das jovens mulheres da EJA enquanto ação que pode implicar mudanças em seus modos e projetos de vida.

Toda pesquisa com seres humanos oferece riscos, desconfortos ou constrangimentos, mesmo que mínimos (conforme a Resolução n.º 466/12, não existe pesquisa sem riscos). Caso ocorra algum tipo de risco, constrangimento, desconforto ou medo em relação a alguma questão tratada durante as entrevistas narrativas e os Grupos de Discussão, para minimizá-lo, conversaremos em particular com a participante, de maneira que o problema seja amenizado por meio do diálogo. As participantes poderão desistir e/ou manifestar-se sobre qualquer situação que lhes gere algum agravo ao longo do desenvolvimento da pesquisa. As pesquisadoras cobrirão e sanarão qualquer possível dano decorrente da atividade de pesquisa com a participante.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você pode sair do estudo quando quiser, sem qualquer prejuízo a você.

Cada participante da pesquisa receberá uma cópia deste termo. Nele consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Este termo de consentimento seguirá em duas vias com espaço destinado para assinaturas e a Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG poderá ser contatada em caso de dúvidas éticas. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos na secretaria de *Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG* e, após esse tempo, serão destruídos. As pesquisadoras tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções n.º 466/12; n.º 441/11 e Portaria 2.201, do Conselho Nacional de Saúde, e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

Na expectativa de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome completo da participante: _____ Idade _____

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Maria de Fátima Pereira Carvalho
Doutoranda em Educação por meio do Dinter entre
Uneb e UFMG
Tel.: (77) 99154-7746
E-mail: f13carvalho@hotmail.com

Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer
Professora Orientadora (FaE/UFMG)
Tel. (31) 9870934
E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: (31)3409-4592.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis pelas jovens menores de idade

Prezado/a Senhor/a,

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação *Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa *Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas*, na condição de aluna de Doutorado.

A menor de idade pela qual o/a senhor/a é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa *As jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida*. Esta pesquisa pretende conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para isso, serão ouvidas jovens mulheres matriculadas na EJA (com idades entre 15 e 25 anos) a respeito de seus modos e projetos de vida, em relatos gravados, que também serão transcritos. Os locais e os horários das entrevistas e dos Grupos de Discussão serão combinados com sua filha, menor sob sua responsabilidade, respeitando a disponibilidade e a preferência dela, após sua autorização.

Esclareço também que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste trabalho. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas e os Grupos de Discussão serão realizados conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos e aos pais ou responsáveis pelos sujeitos participantes (jovens menores de idade). Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos de pesquisa serão usados com a autorização expressa deles e dos pais ou responsáveis por eles. A gravação dos diálogos — em MP3, em MP4 ou em outro meio — só será realizada com a permissão dos sujeitos e dos pais ou responsáveis pelos sujeitos participantes, menores de idade.

Em qualquer momento, o/a senhor/a poderá entrar em contato comigo, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio do telefone (77) 99154-7746 ou dos endereços eletrônicos f13carvalho@hotmail.com ou mfpcarvalho@uneb.br. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592. O/A senhor/a e sua filha também poderão ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições das entrevistas concedidas

e das discussões durante os Grupos de Discussão) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa contribuirá para a ampliação de discussões e investigações que analisem questões presentes no contexto da EJA, atentando para a diversidade dos inseridos e/ou migrados para essa modalidade de ensino. Considerando a singularidade do contexto do Sertão Produtivo da Bahia, os resultados desta pesquisa poderão implicar a proposição de políticas públicas que estejam atentas às condições de escolarização das jovens mulheres da EJA, enquanto ação que pode intervir em seus modos e projetos de vida.

Caso o/a senhor/a autorize sua filha a participar desta pesquisa, a participação dela não será obrigatória e, a qualquer momento, ela poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora responsável ou com a instituição em que ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dela, porém, se ela sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se quiser, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. O/A senhor/a e a menor de idade pela qual é responsável não receberão remuneração pela participação. Suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o/a senhor/a está recebendo uma cópia deste termo em que consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Este termo de consentimento seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinaturas; e a Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG poderá ser contatada em caso de dúvidas éticas. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos na secretaria de *Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG* e, após esse tempo, serão destruídos. As pesquisadoras tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções n.º 466/12, n.º 441/11 e a Portaria 2.201, do Conselho Nacional de Saúde, e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

Na expectativa de contar com sua autorização para a participação de sua filha ou jovem sob a sua responsabilidade nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome completo da jovem menor _____ Idade _____

Nome completo do(a) pai/mãe ou responsável pela menor

() aceito que ela participe da pesquisa () não aceito que ela participe da pesquisa

Assinatura do/a pai/mãe ou responsável pela menor: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2019.

Maria de Fátima Pereira Carvalho
Doutoranda em Educação por meio do Dinter
entre Uneb e UFMG
Tel.: (77) 99154-7746
E-mail: f13carvalho@hotmail.com

Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer
Professora Orientadora (FaE/UFMG)
Tel.: (31) 9870934
E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: 3409-4592.

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezada jovem menor de idade,

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação *Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa *Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas*, na condição de aluna de Doutorado. Você está sendo convidada a participar da pesquisa *As jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida*. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Esta pesquisa pretende conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. Para isso, serão ouvidas jovens mulheres matriculadas na EJA (com idades entre 15 e 25 anos) a respeito de seus modos e projetos de vida, em relatos gravados, que também serão transcritos. Os locais e os horários das entrevistas e dos Grupos de Discussão serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade, sua preferência e a permissão de seus pais ou responsáveis por você.

Em qualquer momento, você poderá entrar em contato comigo, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio do telefone (77) 99154-7746 ou dos endereços eletrônicos f13carvalho@hotmail.com ou mfpcarvalho@uneb.br. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592. Você também poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições das entrevistas concedidas e das discussões durante os Grupos de Discussão) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa contribuirá para a ampliação de discussões e investigações que analisem questões presentes no contexto da EJA, atentando para a diversidade dos inseridos e/ou migrados para essa modalidade de ensino. Considerando a singularidade do contexto do Sertão Produtivo da Bahia, os resultados desta pesquisa poderão implicar a proposição de políticas públicas que estejam voltadas às condições de escolarização das jovens mulheres da EJA, enquanto ação que pode acarretar transformações em seus modos e projetos de vida.

Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória; e, a qualquer momento, você poderá desistir dela. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora responsável ou com a instituição em que ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação; porém, se você sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse,

poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Você não receberá remuneração pela participação.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em periódicos, anais de eventos, capítulos de livros e revistas, mas sem identificar as jovens menores que dele participaram.

Este termo de consentimento seguirá em duas vias, com espaço destinado para assinaturas. E a Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG poderá ser contatada em caso de dúvidas éticas. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos na secretaria de *Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG* e, após esse tempo, serão destruídos. As pesquisadoras tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções n.º 466/12, n.º 441/11 e Portaria 2.201, do Conselho Nacional de Saúde, e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer. Na expectativa de contar com a sua participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome completo da jovem menor _____ Idade _____

() aceito participar da pesquisa () não aceito participar da pesquisa

Assinatura da menor de idade: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2019.

 Maria de Fátima Pereira Carvalho
 Doutoranda em Educação por meio do Dinter entre
 Uneb e UFMG
 Tel.: (77) 99154-7746
 E-mail: f13carvalho@hotmail.com

 Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer
 Professora Orientadora (FaE/UFMG)
 Tel.: (31) 9870934
 E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
 Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
 Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: 3409-4592.

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada personalizada



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PERSONALIZADA

Este roteiro semiestruturado faz parte da pesquisa da doutoranda Maria de Fátima Pereira Carvalho intitulada *As jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida*, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a orientação da Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Eiterer. Nestas entrevistas, buscam-se conhecer os projetos de vida das jovens mulheres inseridas na EJA no Alto Sertão da Bahia.

1. Embora você já tenha se apresentado durante nossos encontros no Grupo de Discussão, gostaria que falasse um pouco mais sobre você: nome, idade, origem, estado civil, se tem filhos, cor, religião, onde mora e com quem...
2. Conte-me um pouco sobre como anda sua vida atualmente. O que você faz? Trabalha em quê? Quantas horas trabalha por dia? Quanto ganha? Possui carteira assinada? Você tem algum tempo livre? O que faz nos tempos livres (se tem)?
3. Fale um pouco como é sua relação com a família (pais, irmãos, filhos, companheiro).
4. Para estar aqui na escola, você recebeu ou recebe incentivo e apoio de alguém? O que você espera da escola para sua vida? Você pretende continuar os estudos até quando? Quais suas expectativas após concluir os estudos?
5. Fale-me um pouco da experiência de ser estudante da EJA. Sente dificuldades para estar na EJA? Quais? Essas dificuldades têm a ver com ser jovem e mulher ou não? Como você tem enfrentado essas dificuldades/desafios para permanecer na escola?

6. Você já vivenciou ou testemunhou alguma experiência de preconceito, racismo, discriminação e assédio sexual aqui na escola ou fora dela enquanto jovem mulher? Se sim, você pode me contar sobre ela?
7. Fale-me um pouco sobre seus planos e projetos. Você tem planos para sua vida futuramente? Quais? Para daqui a quanto tempo?

8. Questões personalizadas....

- 8.1 Durante nossas conversas no grupo, você disse que seu sonho seria fazer uma faculdade de Medicina, ter a casa própria e não depender dos pais nem do companheiro, como você pensa em fazer isso? E até quando você acha que vai conquistar esses projetos? (**Aroeira**).
- 8.2 “*Ter casa própria para morar, um carro e já ter concluído o Ensino Médio*” faziam parte dos seus planos no 1º semestre de 2019. Você continua com esses planos para sua vida? Se sim, quando pretende concretizá-los? Se não, que outros projetos têm para a sua vida? (**Angico**).
- 8.3 “*Daqui a 5 anos, quero estar formada, ter a minha família, quero ter minha vida arrumada..., ser independente, ter um lar, a casa própria... Ter as minhas coisas compradas com o meu próprio suor..., ser independente, formada..., quero ter um trabalho melhor. Se eu conseguir um marido tudo bem... Se não..., tudo bem também*”. Você ainda continua com esses planos? Tem outros? Explique-me como você pensa em concretizá-los? (**Mandacaru**).
- 8.4 Em nosso primeiro encontro do grupo, você disse: “[...] *nunca a mulher vai chegar a ser igual ao homem nos direitos...*”. Explique-me melhor isso. Por que você acha que nunca vamos ter os mesmos direitos? (**Caroá**).
- 8.5 “*Daqui a 5 anos já quero ter a minha casa própria, o meu trabalho, a minha profissão, sem precisar depender de ninguém*”. Fale-me sobre como você pretende conquistar esses planos? (**Cacto**).

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa:** Jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida**Pesquisador:** Carmem Lucia Eiterer**Área Temática:** **Versão:** 2 **CAAE:** 88978318.0.0000.5149 **Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.833.674

Apresentação do Projeto: "Este projeto de pesquisa procura conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a educação de jovens e adultos, verificando que medida a escolarização toma parte deles. Para tanto, identificará o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA na rede pública de ensino dos municípios que pertencem ao Território de Identidade – Sertão Produtivo, no estado da Bahia, descreverá os projetos de vida de jovens mulheres da EJA, destacando os modos e o lugar que ocupam em suas vidas e analisará de que maneira a escolarização se insere nos projetos de vida dessas jovens mulheres que frequentam a EJA.

A compreensão dos dados se fundamentará nos pressupostos da abordagem qualitativa. Para a coleta de dados serão utilizados a técnica de grupos de discussão e entrevistas narrativas. Quanto à escolha das participantes da pesquisa, inicialmente será feito um levantamento da população jovem e adulta matriculada nestes municípios, analisando os perfis dos/as educandos/as com vistas a identificar jovens que contemple a diversidade de trajetórias presente no campo da EJA (idade, gênero, raça, cor, trabalho, local de moradia.).

A princípio, serão selecionadas 30 jovens mulheres inseridas na EJA (2o segmento do ensino fundamental) de idades entre 15 e 25 anos. Após essa exploração inicial, será feita a escolha daquelas a serem pesquisadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos para participar da pesquisa, bem como da confirmação se realmente se aproximam ao perfil desejado.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2o Ad Sl 2005 **Bairro:** Unidade Administrativa II **UF:** MG **Município:** **Telefone:** (31)3409-4592. BELO HORIZONTE **CEP:** 31.270-901 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 2.833.674

Almejamos pesquisar os projetos de vida dez de jovens mulheres matriculadas na EJA, procurando conhecer quem são essas jovens e quais os seus modos de vida. Para isso, procuraremos selecionar sujeitos para as entrevistas narrativas, levando em consideração as questões de gênero, faixa-etária, etnia, local de moradia, entre outros aspectos:

- Escolheremos jovens mulheres com idade entre 15 e 25 anos para serem entrevistadas porque verificamos a partir de um levantamento prévio de dados que há uma predominância de jovens nessa faixa etária nos anos finais do ensino fundamental da EJA.
- Incluiremos jovens mulheres negras, porque essa é uma característica acentuada no campo da EJA.
- Procuraremos contemplar participantes provindas tanto do meio rural quanto do meio urbano. O tratamento dos dados serão feitos com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A fundamentação teórica pautará em discussões, reflexões e conceitos de pesquisadores do campo da EJA, com ênfase em estudos que discutem a relação de gênero, jovens mulheres, projetos de vida de jovens".

Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: • Conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte deles. De que modo a escolarização está contemplada nos seus projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, em meio às tarefas domésticas, ao trabalho, à gravidez precoce etc? Algumas questões norteadoras: • Quem são as jovens mulheres que frequentam a EJA? Quais os seus modos e projetos de vida? • Qual é o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA na rede pública de ensino dos municípios que pertencem ao território de identidade – Sertão Produtivo, no estado da Bahia? • Que significados são atribuídos ao processo de escolarização pelas jovens mulheres da EJA? Objetivo Secundário: - Identificar o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA na rede pública de ensino dos municípios que pertencem ao Território de Identidade – Sertão Produtivo, no estado da Bahia.- Descrever os projetos de vida de jovens mulheres da EJA, destacando os modos e o lugar que ocupam em suas vidas.- Analisar de que maneira a escolarização se insere nos projetos de vida das jovens mulheres da EJA.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2o Ad Sl 2005. **Bairro:** Unidade Administrativa II **UF:** MG **Município:** **Telefone:** (31)3409-4592. BELO HORIZONTE **CEP:** 31.270-901 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 2.833.674

Avaliação dos Riscos e Benefícios: A pesquisadora apresenta os seguintes benefícios e possíveis riscos. Riscos: As atividades da pesquisa serão orientadas pelas resoluções 466/2012 e 510/2016 no que tange às questões éticas da pesquisa com seres humanos. Portanto, é sabido que toda pesquisa oferece riscos de ordem psicobiológica, espiritual e social, considerando isso, está facultado ao participante desistir e/ou manifestar-se sobre qualquer situação que lhe possa trazer algum agravo nos aspectos citados. O esforço dos pesquisadores é cobrir e sanar qualquer possível dano decorrente da atividade de pesquisa junto ao participante. Benefícios: Sabemos que importantes princípios no campo da educação de jovens e adultos têm avançado nas últimas décadas, principalmente nos aspectos teóricos e legais. A Constituição Federal Brasileira (CF, 1988) vigente expressa claramente que é dado a todas as pessoas o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos. No entanto observa-se que isso não tem efetivado, garantindo aos sujeitos a inserção e a permanência nos espaços escolares. Daí a relevância de pesquisas que investiguem e analisem questões presentes no contexto da educação de jovens e adultos, atentando para a diversidade dos inseridos e/ou migrados para essa modalidade de ensino. No tocante às mulheres jovens e adultas presentes nesse campo, Rosemberg (2001) destaca a importância da utilização da categoria gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constata a carência de estudos sobre o tema. Na mesma direção, Carvalho (2003) aponta a necessidade de se realizar estudos sobre as políticas educacionais voltadas para o público jovem e adulto, numa perspectiva de gênero. Considerando a singularidade do contexto do Sertão Produtivo da Bahia, os resultados desta pesquisa poderá implicar na proposição de políticas públicas que estejam atentas às condições de escolarização das jovens mulheres da EJA, enquanto ação que pode implicar nos seus modos e projetos de vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa relevante da área de educação. Previsão de término: 31/12/2020. As solicitações do COEP foram atendidas: foi alterado o texto do TCLE adaptando-o à forma de uma carta convite, adequando também o trecho final e a frase final declarativa segundo as indicações deste Comitê; foram elaborados e anexados um TALE para as menores de idade e um

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2o Ad Sl 2005. **Bairro:** Unidade Administrativa II **UF:** MG **Município:** **Telefone:** (31)3409-4592. **BELO HORIZONTE CEP:** 31.270-901 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 2.833.674

TCLE para os responsáveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: - Carta resposta; - Informações básicas; - TCLE;

- Parecer consubstanciado; - Projeto de doutorado completo; - Folha de rosto. - TALE para jovens menores de 18 anos; - TCLE para os responsáveis das jovens menores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida" da pesquisadora responsável Profa. Carmem Lucia Eiterer.

Considerações Finais a critério do CEP: Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1109902.pdf	19/07/2018 09:51:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/07/2018 09:50:22	MARIA DE F. P.CARVALHO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	19/07/2018 09:44:48	MARIA DE FÁTIMA P.	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_para_os_pais_ou_responsaveis_das_jovens_menores_de_idade.pdf	25/06/2018 15:27:32	MARIA DE FÁTIMA P.	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2o Ad Sl 2005. **Bairro:** Unidade Administrativa II **UF:** MG **Município:** **Telefone:** (31)3409-4592 .BELO HORIZONTE **CEP:** 31.270-901 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 2.833.674

Justificativa de Ausência	TCLE_para_os_pais_ou_responsaveis_das_jovens_menores_de_idade.pdf	25/06/2018 15:27:32	MARIA DE F. PEREIRA	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	25/06/2018 15:20:32	MARIA DE F.P. CARVALHO	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_do_projeto_de_pesquisa.pdf	28/04/2018 14:30:23	MARIA DE F. PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_investigador.pdf	28/04/2018 14:26:19	MARIA DE F.P. CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/04/2018 13:13:23	MARIA DE F. PEREIRA	Aceito
Outros	889783180aprovacaoassinada.pdf	21/08/2018 14:01:30	Vivian Resende	Aceito
Outros	889783180parecerassinado.pdf	21/08/2018 14:01:40	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

BELO HORIZONTE, 21 de Agosto de 2018

Assinado por: Vivian Resende (Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2o Ad Sl 2005 **Bairro:** Unidade Administrativa II **UF:** MG **Município:** **Telefone:** (31)3409-4592. BELO HORIZONTE **CEP:** 31.270-901 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br