



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCINÉIA FRANCISCA GOMES SOARES

A RELAÇÃO DIALÓGICA: MULHER E EJA
NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FEMINISTA.

Brasília – DF

2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCINÉIA FRANCISCA GOMES SOARES

A RELAÇÃO DIALÓGICA: MULHER E EJA
NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FEMINISTA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Clarisse vieira.

Brasília – DF

2017

FRANCINÉIA FRANCISCA GOMES SOARES

**A RELAÇÃO DIALÓGICA: MULHER E EJA NA CONSTRUÇÃO DA
CONSCIÊNCIA FEMINISTA**

Data da aprovação:

11/12/2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria Clarisse Vieira - Presidente da Banca Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dra. Olgamir Amancia Ferreira - Membro Interno da Universidade de Brasília – UnB.

Prof. Dra. Márcia Soares de Alvarenga – Membro Externo- Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ.

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios- Membro Suplente- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

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

FF817r Francisca Gomes Soares, Francinéia
A Relação Dialógica: Mulher e EJA na Construção da
Consciência Feminista / Francinéia Francisca Gomes
Soares; orientador Maria Clarisse Vieira. -- Brasília,
2017. 126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -
Universidade de Brasília, 2017.

1. A Educação das Mulheres no contexto capitalista;. 2.
Educação de Jovens e Adultos - EJA;. 3. Consciência da
equidade de gênero;. 4. Pesquisa-ação aludida por João
Bosco Guedes Pinto, adaptada para a EJA.. I. Vieira, Maria
Clarisse, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todas as mulheres e homens do Brasil e do mundo, que em suas infâncias pobres e marginalizadas pelo sistema capitalista não tiveram a oportunidade de estudarem ou concluírem seus estudos. Que a Educação de Jovens e Adultos seja o espaço do acolhimento, do desenvolvimento das inteligências e das ferramentas para as mudanças coletivas que tanto almejamos.

Dedico à minha mãe, Erenite Francisca Soares, e ao meu pai, Francisco Gomes Soares, e às gerações de suas famílias, anteriores à minha, que sofreram e sofrem as marcas da exclusão social da pobreza e do analfabetismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus que é Pai/ Mãe, Filho e Espírito Santo, em uma linda comunidade divina, em uma pessoa só;

À Nossa Senhora por sua presença constante, sempre com a face dos oprimidos/as e desvalorizados/as do mundo;

À minha mãe Erenite e ao meu pai Francisco pelo amor e cuidados de toda uma vida, pela valorização que sempre deram aos estudos e conhecimentos, pelos enormes e incalculáveis sacrifícios que fizeram para que todos os filhos tivessem vidas melhores que as suas;

A Francinaldo, Franklin, Francilene, Fátima, Flávio, Fabiane, Fernando, Jany, Moacyr, Jason, Carla, André, Izabella, João Pedro, Paulo Arthur, Mariana, Heitor, Beatriz, Pedro Henrique, Francisco, Lucas e Melissa pelo amor, alegria, amizade e companheirismo do convívio.

A Yves Toupe pelo amor constante;

À minha tia Ana Francisca e todos os tios/as, primos/as, afilhados/as e padrinhos e madrinhas;

Às amigas e amigos que compreenderam as minhas inúmeras ausências durante a realização da pesquisa, pelas discussões frutíferas, pela escuta e pela palavra, pelas correções e incentivos que fizeram parte desta construção;

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília pelo constante diálogo para a concretização dessa pesquisa;

À orientadora Maria Clarisse Vieira pelo acolhimento amoroso e orientações permeadas pelo diálogo e amizade respeitosa;

Às professoras Olgamir Amância Ferreira, Betânia Barroso e Márcia Soares de Alvarenga pela leitura zelosa e contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa e para o meu aprimoramento enquanto pesquisadora;

A Paulo Arthur dos Santos Soares pelo companheirismo e ajuda intensa com as tecnologias;

A Fabiane Aparecida Gomes Soares, irmã e amiga, pela constante presença e ajuda.

À Vânia Thiollent e ao professor Michel Thiollent pela oferta do livro: João Bosco Guedes Pinto Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação, sem o qual não seria possível realizar com afinco essa pesquisa;

A todos/as os/as estudantes e profissionais da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina que me acolheram e contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.

Aos/às estudantes do Primeiro Segmento da EJA do CEF 04 de Planaltina, pela oportunidade de me tornarem uma pessoa e uma profissional melhor do que eu era, pela confiança, pelo amor, amizade e admirações recíprocas;

Às professoras Rejane, Nilva, Socorro, Maria Alice, Cristina, Carol, Marta, Madalena e Michelle que participaram ativamente dessa pesquisa;

Ao grupo de mulheres do Círculo de Dessilenciamento, sujeitas da pesquisa, que por intermédio da coragem, da fala e da participação ativa construíram novas esperanças e conhecimentos da realidade.

RESUMO

A dissertação procurou estabelecer uma relação baseada no diálogo da mulher com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, para a construção da consciência feminista. A questão de pesquisa configurou-se dessa forma: A escola, por intermédio de ações reflexivas do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da Pesquisa-Ação com mulheres da EJA, poderá contribuir para a tomada de consciência da equidade de gêneros dessas mulheres? O objetivo geral se estabeleceu em propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da Pesquisa-Ação, que contribuam para a construção da consciência de equidade de gênero na EJA. Os objetivos específicos configuraram-se em comparar as ideias das mulheres da EJA antes e depois da ação dialógica de pesquisa em relação à igualdade de gêneros; analisar as mudanças nos discursos e atitudes das mulheres da EJA em relação aos papéis femininos e à naturalização da submissão da mulher; analisar as mudanças discursivas e atitudes das mulheres da EJA em relação à violência contra as mulheres e o conhecimento da Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha. Para tanto, procurou articular a educação das mulheres no contexto capitalista, tendo como referência as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético por intermédio dos constructos de Marx, Engels, Saffioti e Saviani. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação baseada em Bosco Pinto. A pesquisa revela que a educação é uma ferramenta valiosa na construção da equidade de gênero; que para se construir uma educação libertadora, os/as educadores/as precisam abandonar posturas que sedimentam a educação bancária e a sociedade estratificada em classes sociais, para a construção de posturas políticas-pedagógicas baseadas no diálogo e nas relações horizontais, gerando mudanças coletivas. O programa educativo da pesquisa-ação permitiu que todos/as envolvidos/as construíssem conhecimentos a respeito da realidade subalterna da mulher brasileira. As mulheres do círculo de dessilenciamento da EJA desconstruíram muitos aspectos da naturalização da submissão feminina. Estas percebem os avanços que obtiveram na história, reconhecem, ainda, que muito ainda precisa ser mudado culturalmente para a equidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; EJA; Construção da consciência da equidade de gênero; Pesquisa-ação; Capitalismo.

ABSTRACT:

The essay has sought to establish a relationship based on the women's dialogue with the youth and adult education (YAE), for the construction of feminist consciousness. The research question was configured like the following: Can the school, through reflexive actions of the educational program and study groups of the methodology of Research-Action with YAE women, contribute to the taking of consciousness of gender equity for these women? The main goal was established in propitiating action and reflection through educational program and study groups of the Research-Action methodology, which contribute for the consciousness construction of gender equity in YAE. The specific goals were set in comparing the YAE women's ideas before and after dialogue action of research regarding gender equality; analysing changes in speech and attitude of YAE women regarding female roles and naturalization of women's submission; analysing speech and attitude changes on YAE women regarding violence against women and knowledge of the 11,340/2006 Law, Maria da Penha Law. Therefore, it looked to articulate education of women in the capitalist context, using as reference contributions of the Dialectical-Historical Materialism through the constructs of Marx, Engels, Saffioti and Saviani. The adopted methodology was research-action based on Bosco Pinto. The research reveals that education is a valuable tool on the construction of gender equity. The research reveals that education is a valuable tool for the gender equity construction; which, to build liberating education, educators must abandon stances which sediment bank education and society stratified in social classes, for the construction of pedagogical-political posture based on dialogue and horizontal relationships, generating collective changes. The research-action educational program allowed all individuals involved to construct knowledge about the subordinate reality of the Brazilian women. The women of the YAE unsilencing circle have deconstructed many aspects of the naturalization of the female subjection. They realize the advances they have obtained in history; recognize, still, that much has yet to be changed culturally for gender equity.

KEYWORDS: Woman; YAE; Construction of gender equity consciousness; research-action; Capitalism

SIGLAS:

BRB- Banco de Brasília

CDS – Centro de Desenvolvimento Social

CEF – Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina

CESEEP – Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular

CIE- Centro Interescolar de Línguas, Educação Artística, Práticas do Lar e Industriais

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CRE- Coordenação Regional de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LBA- Legião Brasileira de Assistência

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDAF- Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PT- Partido dos Trabalhadores

SEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO/DF- Sindicato dos Professores dos Distrito Federal

UnB- Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UJS – União da Juventude Socialista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL	
Minha história que se tece com outras histórias.....	13
CAPÍTULO 1	
A Mulher como Sujeita de Pesquisa.....	31
CAPÍTULO 2	
A História da Educação da Mulher Brasileira.....	42
CAPÍTULO 3	
A metodologia da pesquisa-ação.....	56
Análise dos Dados da Pesquisa/ Avaliação dos Círculos de Dessilenciamento das Mulheres da EJA.....	93
Considerações Finais	99

A RELAÇÃO DIALÓGICA: MULHER E EJA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FEMINISTA.

APRESENTAÇÃO

Trata-se da dissertação de mestrado: *A Relação Dialógica: Mulher e EJA na Construção da Consciência Feminista*. Para tanto, iniciamos com o Memorial: *Minha História que se Tece com Outras Histórias*, em que concebo meu enredo individual como um fio conectado aos fios da narrativa do Brasil e de milhares de brasileiros/as, por intermédio da análise crítica da realidade. Minha história se dá pelo entrelaçamento com histórias de outras mulheres fortes que marcam a história da humanidade e do feminismo, além da relação direta e afetuosa com minha mãe, avó, pai, irmãos, tias, tios, amigos e amigas.

Após muitos anos atuando como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 2013, amplio minha jornada de trabalho para sessenta horas semanais e ingresso no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos/as - EJA. A práxis vai sendo elaborada pela crítica diária da realidade e a pesquisa incessante para um trabalho que conceba o cidadão e cidadã da EJA como sujeitos/as de suas aprendizagens e de suas existências. Os fios desta peleja vão formando três importantes projetos políticos-pedagógicos com a turma em que atuo: *Leitores e Escritores da Vida*, que desenvolve o conteúdo do currículo a partir das histórias de vida dos/as educandos/as; *Sabores e Palavras*, que entrelaça receitas com poesias e músicas; e o terceiro projeto *Nossas Vozes*, que discute os problemas da comunidade escolar, principalmente dos/as estudantes, com a ajuda e o auxílio de uma pessoa externa à comunidade, com notório saber a respeito da demanda ou responsabilidade direta em relação ao assunto.

O primeiro capítulo da dissertação descreve os três projetos acima e como a questão de pesquisa vai sendo construída concomitantemente ao desenvolvimento deles. A questão de pesquisa configura-se da seguinte forma: A escola, por intermédio de ações reflexivas do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia pesquisa-ação com mulheres da EJA, poderá contribuir para a construção da consciência da equidade de gênero? O objetivo geral é propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da pesquisa-ação, que contribuam para a construção da consciência da equidade de gênero na EJA. Os objetivos específicos configuram-se em comparar as ideias das mulheres da EJA antes e depois do projeto de pesquisa em relação à igualdade de gênero; analisar as mudanças nos discursos e nas atitudes das mulheres da EJA em relação aos papéis

femininos e a naturalização da submissão da mulher; analisar as mudanças discursivas e atitudinais das mulheres da EJA em relação à violência contra as mulheres e o conhecimento da Lei 11.340/2006.

O segundo capítulo da dissertação, intitulado como *A História da Educação da Mulher Brasileira*, foi desenvolvido levando-se em consideração as construções do próprio Marx, Engels, de autores/as marxistas como Saffioti e Saviani. A mulher brasileira teve um ingresso tardio à escola. A pesquisa trata os dados gerais de escolarização da mulher do período colonial até o ano de 1963, tendo como base a pesquisa da autora Saffioti e os anos da ditadura civil-militar, apoiada pelo artigo de Demerval Saviani, *O Legado Educacional do Regime Militar*.

O terceiro capítulo da dissertação trata da Metodologia da pesquisa-ação apoiada na pesquisa de Bosco Pinto. A metodologia de pesquisa configura-se como uma adaptação da pesquisa-ação de Bosco Pinto para a Educação de Jovens e Adultos/as, como adequação dos princípios freireanos para tal metodologia. Além dos princípios filosóficos e pedagógicos de Paulo Freire desenvolvidos e defendidos por Bosco Pinto, consideramos relevante desenvolver um item específico na metodologia como A Dialogicidade e Horizontalidade na Pedagogia Freireana.

Convidamos à leitura e ao conhecimento do trabalho desenvolvido com esta pesquisa.

1- MINHA HISTÓRIA QUE SE TECE COM OUTRAS HISTÓRIAS...

Quando nasci, um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
- dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
Já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado, Bagagem. São Paulo: Siciliano. 1993. p. 11.

Nasço ser humano no começo da década de 1970, em Sobradinho, Distrito Federal. Vou me constituindo mulher a partir das relações que estabeleço. Primeiramente, com a minha mãe, dona Erenite, uma mulher sábia, elegante e que não teve oportunidade de frequentar a escola quando criança. Minha mãe nasceu em Damianópolis - GO, foi a quarta filha e a caçula de Cirila e Cassiano. Minha avó ficou viúva muito cedo, quando minha mãe ainda era criança. A sabedoria de minha mainha, como chamamos carinhosamente nossas mães em alguns lugares do Estado da Bahia, em valorizar o saber e o conhecimento foi determinante para a mulher que sou hoje. A segunda pessoa que se constitui na minha formação foi o meu painho Francisco. Nascido em Ipirá, Bahia, cursou até a sexta série do Ensino Fundamental, terceiro filho de Joviana e Antônio, de uma prole de dezesseis filhos/as vivos/as. Homem inteligente, trabalhador, honesto, engraçado, dançarino de forró, nunca teve experiências com bebidas alcoólicas, destoando da maioria dos pais da vizinhança. Meus terceiros formadores são meus/minhas irmãos/ãs mais velhos/as, Francinaldo, que é deficiente, ensina-me concretamente a solidariedade desde muito pequena; Franklin e Francilene constituem-se como meus/minhas formadores/as porque são meus pares mais experientes. Depois de mim, meus pais tiveram mais quatro filhos/as, que são Fátima, Flávio, Fabiane e Fernando e que me ensinam a ser formadora deles/as também com a ética do

cuidado. Tive mais duas mulheres importantes em minha formação, que foram minha avó Cirila e minha tia materna Ana. Moraram conosco durante toda minha infância

Quando nasço, as mulheres já haviam conquistado o direito ao voto, graças ao movimento *Sufragetes* em Londres, em 1918. As mulheres brasileiras conquistaram em 1932 esse direito por intermédio de movimentos sociais de mulheres lideradas por Bertha Lutz. Simone de Beauvoir já havia escrito o livro *Segundo Sexo* (1949), a pílula anticoncepcional já havia sido lançada (1960) e Betty Friedan já havia lançado *Mística Feminina* (1963). Mas pouco ainda havia mudado na relação dos pais com os filhos e filhas. A criação de meninas e meninos era diferenciada nas famílias, não só pelas cores das roupas e brinquedos distintos, mas pelas atividades que cada um/uma desempenhava. Os meninos tinham toda liberdade desde a infância, enquanto as meninas ficavam em atividades mais restritas ao lar, sob supervisão da mãe e das mulheres adultas, aprendendo, na prática, a lidar com os afazeres domésticos. Em minha família, esses papéis eram muito definidos. Era tudo convencionalmente determinado e inquestionado. Lembro-me das tarefas domésticas distribuídas entre nós meninas e que sempre detestei. Minha formação como mulher deu-se nesse contexto de uma sociedade machista. Eu poderia ter aceitado e estar repetindo e perpetuando esses modelos, mas essa desigualdade nos papéis femininos e masculinos sempre me trouxeram muitos questionamentos.

1.1- A INFÂNCIA MARCADA PELA POBREZA E PELA DITADURA CIVIL-MILITAR

O pano de fundo de minha infância foi a pobreza, como a de milhares de brasileiros/as que viveram a recessão econômica, a falta de políticas públicas que investissem em educação, saúde, segurança e a falta de liberdade da ditadura civil-militar. Minha mãe trabalhava em casa e cuidava dos/das filhos/as e a tarefa de prover financeiramente a família ficou para meu pai, que desempenhou diversas profissões: porteiro, eletricista, bombeiro hidráulico, pedreiro e cuidador de animais. Meus pais tinham perdido sua primeira filha com onze meses de idade e carregavam o trauma e o medo de perderem outra criança. Meu irmão mais velho, Francinaldo, ficou deficiente por negligência médica, devido a uma evolução da icterícia, causada pelos fatores RH do sangue dos/das genitores/as. Nasci também com icterícia em estágio avançado, em que os/as médicos/as tiveram de realizar transfusão sanguínea imediatamente. Passei meus primeiros cinco dias de vida em uma Unidade de

Terapia Intensiva no hospital público de Sobradinho. Tive uma infância acometida por sarampo e várias outras doenças. Naquela época, meu pai tinha dois empregos, mas nenhum com carteira de trabalho assinada. A saúde pública daquele período era gerida pelo Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social - INAMPS. Só tinha direito quem contribuía com a Previdência Social, as pessoas mais empobrecidas, que não tinham carteira de trabalho assinada, tinham de procurar o Serviço Social, enfrentar longas filas, aguentar humilhações para serem atendidas no hospital. Minha mãe relata muitas experiências humilhantes que vivenciou para que tivéssemos atendimento médico na infância.

Minha infância foi também marcada por muitas brincadeiras com meus/minhas irmãos/ãs e amigos/as da rua. O nosso *playground* era a rua sem asfalto da Vila Buritis, Planaltina, Distrito Federal. As brincadeiras eram diversas: queimada, bandeirinha, cantigas de roda, salve latinha, amarelinha, bambolê de mangueira preta, bola, estátua, esconde-esconde, casinha e escolinha. Enquanto minha infância era embalada por músicas do cancionário popular e pela magia que permeava as brincadeiras infantis, o Brasil passava por momentos difíceis, em que, atordoado/a, o/a brasileiro/a poderia se perguntar “*O que será que será/ Que me bole por dentro, será que me dá/ Que brota à flor da pele, será que me dá...*” como canta Chico Buarque em sua música *O que será que será*, censurada pelos militares em 1976. A censura deu-se por uma suposta alusão à Cuba, mas pode encaixar-se perfeitamente em uma crítica pertinente à ditadura brasileira. Essa época foi marcada por exílios, cassações de direitos, prisões, torturas e mortes de artistas, intelectuais e ativistas políticos/as. Um ano antes de a música ser lançada e censurada, em 1975, a Organização das Nações Unidas lança a década da mulher. No Brasil, Terezinha Zerbini lança o Movimento Feminista pela Anistia e acontece uma semana de debates com o tema “Papel e o comportamento da mulher na sociedade brasileira”.

1.2- O CONHECIMENTO E A ESCOLA COMO UM VALOR DA FAMÍLIA

Muitos contextos determinam quem somos: político, cultural, econômico, histórico e familiar. Quando todos os contextos amplos são desfavoráveis, por falta de políticas públicas que investem em seu povo, o contexto micro, familiar, pode ser determinante. Quando olho para trás, percebo que o que diferencia minha vida atual da vida de meus/minhas vizinhos/as, pois vivenciamos as mesmas experiências de pobreza e de falta de investimento do Estado, foi a valorização dos estudos por minha mãe e por meu pai.

Estudar sempre foi um valor em minha casa. Comecei a estudar aos cinco anos de idade na Educação Infantil, antigo Jardim de Infância, que representou, além de minhas primeiras experiências escolares, a ampliação de meu contato social. Ainda significa minhas primeiras relações com as artes plásticas e cênicas. Gostava de desenhar, pintar, modelar com massinha e de interpretar. Eu era escolhida pela professora para as muitas apresentações de músicas, danças e peças teatrais. Minha mãe e minha tia Ana desdobravam-se para construírem os figurinos da forma mais impecável possível. Minha primeira professora chama-se Lucy e marcou-me profundamente. Amizades também assinalam aquele período e permanecem até hoje, como a relação com minha amiga Tânia Maria Vaz Fernandes.

Lembro-me do dia em que tive a consciência de que sabia ler. Estava na primeira série do Ensino Fundamental, no Centro Educacional 01 de Planaltina, conhecido como Centrão e o nome de minha professora era Neusa Oliveira. No trajeto do banheiro para a sala de aula, consegui ler um cartaz na parede. Fiquei muito feliz e relatei para a professora ao chegar em sala, mas a educadora não deu importância. Talvez ela já soubesse que eu sabia ler ou talvez essa constatação ela não considerasse importante.

Em 1979, minha mãe e minha tia Ana matricularam-se no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Uma vizinha e amiga chamada Nilda ficava conosco para que elas pudessem ir para as aulas. Minha mãe não deu prosseguimento aos estudos, pois chorávamos muito. Minha tia continuou por um tempo, mas avaliou que não aprendia e desistiu também. O Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, foi criado em 1970 e tinha o propósito de erradicar o analfabetismo em dez anos. O programa foi extinto somente em 1985. O MOBRAL não tinha nenhuma pedagogia específica para o público adulto, todas as propostas pedagógicas eram descontextualizadas da vida dos/das educandos/as e seu principal objetivo era a alfabetização funcional. Eu ajudava minha tia com os deveres de casa e sentia um prazer enorme com isso. Considero que fui despertada aí para o magistério.

1.3- GREVE DOS/DAS PROFESSORES/AS DO DISTRITO FEDERAL, ASSOCIAÇÃO DOS/DAS MORADORES/AS DA VILA BURITIS E A GÊNESE DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.

Minha vida escolar transcorreu normalmente por poucos anos, até ser interrompida por uma greve de professores/as do Distrito Federal, primeiro movimento organizado pelos/as professores/as na capital federal, no mesmo ano em que minha mãe e tia

começaram a estudar. Nós não entendíamos o que era uma greve, estávamos ociosos/as em casa e não podíamos ficar perguntando muito, porque os/as adultos/as tinham medo de responder, de serem considerados/as subversivos/as. Íamos tentando compreender a situação, baseando-nos na escuta dos comentários que os/as adultos/as faziam uns/umas com os/as outros/as a respeito do perigo que os/as professores/as estavam correndo, que os militares eram capazes de tudo, inclusive de matar.

Meus pais e outros vizinhos/as participavam da Associação de Moradores da Vila Buritis. Aos poucos, as mulheres tomaram conta, pois os homens trabalhavam no Plano Piloto o dia todo, chegavam tarde em casa e, assim, a participação masculina ficava prejudicada, pois as reuniões aconteciam à noite. As mulheres organizaram-se e conseguiram água, luz, esgoto e asfalto para a Vila Buritis. As reuniões aconteciam no Centro de Desenvolvimento Social de Planaltina - CDS - e muitas amizades, que duram até hoje, começaram nessa participação política.

Uma memória muito peculiar faz parte de mim, de os/as adultos/as reunirem-se no começo dos anos 1980. Falavam baixo e pediam que ficássemos brincando na frente da casa e avisássemos se víssemos carros de polícia entrando na rua. Mais tarde, compreendi que as reuniões que aconteciam em minha casa e na casa dos/das vizinhos/as eram do Partido dos Trabalhadores. Meus pais e os/as vizinhos/as fizeram parte da gênese do Partido dos Trabalhadores. Gostava de me revezar entre as brincadeiras na rua e a escuta curiosa do que estava sendo tratado na reunião.

Lembro-me de gostar muito de assistir aos Festivais de MPB com meus pais e irmãos/ãs mais velhos/as. Aprendíamos as músicas e torcíamos muito pelos/as artistas de nossas preferências. Outra memória clara foi a morte de Elis Regina em 1982. Era apenas uma criança, mas me lembro da comoção popular. Depois de algum tempo, Elis Regina iria se tornar minha intérprete feminina preferida, ao lado de Chico Buarque. Essas preferências me acompanham até hoje.

A repressão fazia parte do cotidiano das famílias. Carros de polícia e forças armadas significavam alerta. Lembro-me de sermos repreendidos/as por nossos pais para não cantarmos versos bobos infantis que desmoralizavam os militares. A repressão como sistema de governo influenciava diretamente no modo de educação dos/das filhos/as. O autoritarismo do mais forte era a forma legítima de poder. Meus pais foram amorosos. Meu pai nunca bateu em seus/suas filhos/as. Os castigos que sofríamos eram dados por minha mãe, pois havia

muitas crianças em casa e não existia nenhuma discussão de um outro modelo de educação para os/as filhos/as. Os castigos corporais faziam parte da educação familiar e escamoteava-se na relação do/a professor/a com os/as alunos/as, principalmente os/as que apresentavam dificuldades em aprender ou em se comportar. Fui uma aluna tranquila, ia limpa e arrumada para a escola, percebia que as crianças que sofriam com as represálias dos/as professores/as eram os/as mais pobres e os/as negros/as. Era uma escola excludente, mecanismo do Estado, onde não existiam interferências na aprendizagem das crianças. Era dada uma explicação e quem entendesse era considerado/a inteligente. Não havia a utilização de material concreto, tudo era pela abstração e “decoreba”. Uma vez, uma professora deixou a turma inteira de pé do começo ao final da aula. Tínhamos apenas dez anos, meus pés criaram bolhas na sola, cheguei em casa chorando e minha mãe, junto com outras mães, foram nervosas reclamar na escola. Nunca mais sofri nenhum castigo corporal na escola.

As séries finais do Ensino Fundamental foram cursadas no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, Centrinho, considerada a pior escola da cidade na época. Atualmente é referência nacional e internacional em educação para a diversidade, inclusive com a conquista de dois prêmios nacionais e representação em seminários internacionais. A escola tinha uma grade toda cheia de buracos, por onde muitos/as alunos/as passavam. As paredes das salas de aula também tinham buracos. As salas de aulas não tinham ventiladores e o mobiliário escolar era quase todo quebrado. Não tinha carteiras universitárias suficientes para todos/as os/as educandos/as, tinha que chegar cedo para garantir um lugar, senão era obrigado/a a assistir às aulas em pé ou ir embora. A violência permeava a relação entre os/as estudantes da escola. Não eram visíveis os grupos de gangues, mas existiam as meninas que resolviam tudo com brigas e os meninos valentões também, que utilizavam de muita violência e exibiam utensílios de luta. Na quinta série, vivenciei muita perseguição por colegas da turma, *bullying*, implicavam comigo, caçoavam porque eu tirava notas boas e os/as professores/as me elogiavam. Ser destaque no terceiro bimestre me custou levar uma surra de uma colega nas redondezas da escola. Na época, você tinha de enfrentar seus problemas sozinho/a, era pior se a mãe, após esses acontecimentos, comparecesse à escola para reclamar. Eu tinha onze anos e a menina tinha treze ou quatorze. Nunca me esqueci disso. Assistir a filmes que relatam histórias em prisões faz-me lembrar dessa época. A ausência de um projeto político-pedagógico da escola, assim como a falta de uma intervenção em relação à disciplina, naturalizava a violência nas relações entre os/as estudantes, outra questão era o autoritarismo dos/das professores/as na relação com os/as alunos/as.

1.4- A EDUCAÇÃO COMO ALICERCE PARA UMA VIDA MELHOR

Minha família sofria a recessão financeira da ditadura e recebíamos alimentos da Legião Brasileira de Assistência. Durante o ano, a época em que sentia meu pai mais pressionado era o começo do ano letivo, pois ele tinha que comprar material escolar e uniforme para todos/as os/as filhos/as. A sexta, a sétima e a oitava séries foram cursadas com mais tranquilidade e alguns/algumas professores/as me marcaram positivamente, como o professor de matemática Orlando Leite Filho, o professor Edinho, de Ciências Físicas e Biológicas, Julião, de Educação Física, e Luzia Marlene, de Artes. O diferencial desses/as professores/as era que eles/elas não tinham medo de demonstrar respeito e carinho pelos/as estudantes.

Particpei por anos de um grupo de catira com a professora Luzia Marlene e o violeiro Erasmo de Castro. Era uma dança tipicamente masculina, mas Seu Erasmo e a professora queriam inovar. Formaram um grupo de meninas. Ao som das modas de viola, as dançarinas sapateavam e batiam palmas no ritmo do violeiro. Quando o grupo acabou, Seu Erasmo convidou-me para dançar com o grupo de normalistas que ele estava criando. Eu era a mais nova do grupo, minha irmã Francilene e muitas de suas amigas faziam parte da catira. Dançamos por alguns anos e o grupo desfez-se.

Como meus pais valorizam muito o conhecimento e a escola, então tivemos sempre de estudar e nos comportarmos na escola, isso era um dever das crianças da família. Comportar-se era uma atitude inteligente, pois se livrava de broncas, gritos, safanões, beliscões dados pelos/as professores/as. A escola representava um lugar de tensão e repressão. Acredito que perceberam cedo, principalmente minha mãe, que só poderíamos ter uma vida melhor que a deles se estudássemos. Naquela época, a maioria cursava até a oitava série e, após isso, encaminhava-se naturalmente para o mercado de trabalho, para subempregos. Meus/minhas irmãos/ãs mais velhos/as, com exceção de Francinaldo, que é deficiente, terminaram o primeiro grau e alguns familiares quiseram encaminhá-los/las para serem balconistas nos comércios de Planaltina. No entanto, meus pais consideraram uma ofensa essa atitude. Franklin foi fazer curso técnico em administração e Francilene foi cursar magistério, abrindo os caminhos na Educação para mim e para minhas irmãs. Nossa situação financeira melhorou muito quando meus/minhas irmãos/ãs mais velhos/as terminaram o Ensino Médio, antigo segundo grau, passaram em concursos públicos para a Polícia Militar do DF e para

professora da Secretaria de Estado de Educação da mesma unidade federativa, antiga Fundação Educacional, respectivamente. Quando ingresso na Escola normal, nossa situação financeira em casa estava consideravelmente melhor. Quando saí do Ensino Fundamental e fui cursar magistério, minha família não recebeu nenhuma proposta de trabalho pra mim, meus pais já haviam deixado claro o que queriam para seus/suas filhos/as. É importante ressaltar que meu irmão mais velho, por ser deficiente, nunca estudou, embora minha mãe tenha procurado com afinco sua escolarização. Não existia uma política que assegurasse a educação para as pessoas com deficiências múltiplas. Essas pessoas ficavam restritas ao lar, sob cuidado e supervisão dos/das pais/mães e cuidadores/as. A sociedade tinha muito preconceito em relação às pessoas com deficiência e o preconceito era muito grande.

Ao ingressar no magistério, percebi que o objetivo da maioria dos/das estudantes do curso de Habilitação para o Magistério era conseguir um emprego após sua conclusão. Muitas famílias compreendiam, também, que o magistério preparava as moças para serem boas esposas e mães, pois o público das escolas normais era majoritariamente feminino. Meu objetivo em cursar magistério sempre foi o de conquistar minha independência financeira. O ensino médio significou muito para mim. Fui a única aluna aprovada na prova de seleção para o magistério do Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, Centrinho. Na escola normal, existia uma segregação muito forte em relação a quem morava na Vila Buritis. Sofríamos discriminação porque éramos pobres, usávamos a mesma calça *jeans* o ano inteiro, nossas mochilas e tênis não eram de marcas famosas e da moda. O grupo de professores/as tinha um conjunto de valores que segregava, seus olhares, as comparações de uns/umas estudantes com outros/as e sua política em que não cabia quem era pobre, quem não morasse no Setor Tradicional e quem os pais não tivessem dinheiro ou nome na cidade.

1.5- O CURSO DE MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS E O COMEÇO DA MILITÂNCIA POLÍTICA.

Foi durante o Ensino Médio, curso de magistério, que adquiri mais independência e podia sair para as festas à noite nos finais de semana, sem a companhia do meu irmão ou da minha irmã mais velhos/as. Meus pais sempre confiaram muito, com a cobrança da liberdade com responsabilidade. Era convidada para dançar nas festas de quinze anos das amigas. Após um curto período, minha militância permitiu, uma reflexão do quão machista é a festa de

quinze anos de uma adolescente nos moldes tradicionais. Constitui-se como uma apresentação da filha para a sociedade, declarando que ela já pode se casar e constituir família.

Outra questão importante foi o contato com o movimento estudantil. Minha primeira bandeira empunhada. Conheci alguns membros da União Nacional dos Estudantes – UNE - e da União da Juventude Socialista - UJS - do Partido Comunista em manifestações estudantis pela redemocratização do Brasil em Brasília. A escola normal de Planaltina era formada, em sua maioria, por professores/as que não aderiam a paralisações e greves, embora trabalhassem diretamente com a formação de novos/as profissionais. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal tinha votado em assembleia geral diversas participações nas manifestações para a redemocratização, mas muitos/as professores/as da escola nem sequer conversavam com os/as estudantes a respeito do que estava acontecendo. Fui convidada para uma reunião, por colegas que estavam no terceiro ano do magistério, para conversarmos a respeito da conjuntura política. Quando cheguei, a casa estava lotada de jovens que eu nunca havia visto, a maioria homens, estudantes do Colégio Agrícola de Brasília. Fiquei extremamente surpresa com o nível aprofundado das discussões, das análises de conjuntura e com a aparência física. A maioria dos homens tinha cabelo comprido, vestia-se com roupas pretas e usava coturnos por cima das calças, era completamente diferente dos rapazes que conhecíamos. Após as reuniões, ficávamos ouvindo e cantando *rock* nacional. Voltamos para a escola e mobilizamos um número expressivo de normalistas. Em contrapartida, os/as professores/as marcaram provas e apresentações de trabalhos para que não participássemos das manifestações. As normalistas enfrentaram e os/as professores/as tiveram de remarcar as avaliações. Aos poucos, fomos mudando nossa aparência física também como manifestação da nossa rebeldia. Estávamos engajadas e ativas no movimento estudantil e a cultura, por intermédio do teatro, das artes plásticas e de outras manifestações, era uma forma de expressão e de conscientização.

Quanto mais participávamos dos movimentos estudantis, mais questionávamos os/as professores/as e o sistema autoritário da escola. No período em que os militares estiveram no poder, os/as estudantes se constituíram como uma das principais forças de oposição ao regime militar no Brasil. Os sonhos de liberdade e de respeito aos direitos humanos impulsionaram os/as jovens a se organizarem, promovendo passeatas, atos políticos, debates, congressos, panfletos e jornais clandestinos. Muitos/as estudantes foram presos/as, torturados/as, mortos/as pelos ideais de uma sociedade livre e democrática. Muitos/as

estudantes sofreram e deram suas vidas pela luta. Ressalto que seus sacrifícios não foram em vão, muitos se inspiram em suas histórias para combater o golpe em 2016 em curso no Brasil.

Em conjunto com os/as estudantes, os sindicatos, principalmente os do ABC paulista, organizaram diversas manifestações e greves por melhores condições de trabalho e pela redemocratização do Brasil. As manifestações eclodiam em todos os Estados da Federação, Movimento Diretas Já. O regime autoritário, de exceção e de censura estava completamente desacreditado por escandalosas corrupções e perda nas eleições legislativas do partido ARENA, base de sustentação do governo. A redemocratização deu-se, primeiramente, com eleições indiretas, sendo eleitos Tancredo Neves e José Sarney pelo Congresso Nacional. Tancredo Neves faleceu e José Sarney tomou posse como presidente. É impressionante a forma como a elite brasileira, por intermédio de estratégias, manobra toda a história a favor de seus interesses. Muitos que serviram ao regime civil-militar autoritário estavam revestidos com outra sigla de partido político.

1.6- A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO COM UMA IGREJA ATUANTE NA REALIDADE E O PARTIDO DOS TRABALHADORES

Outra bandeira empunhada foi a Teologia da Libertação, com a atuação em movimentos de jovens da Igreja Católica. Atuante, na catequese e em pastorais, muitos/as jovens e eu fomos estimulados/as a participar do Curso de Verão do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular, CESEEP, em São Paulo. Nos primeiros cursos de verão, minha irmã Francilene e outros/as jovens mais velhos/as que eu participaram e voltaram contagiados/as pelos ideais da Teologia da Libertação. Começamos a realizar os Círculos Bíblicos com a Metodologia: ver, julgar e agir. Começamos a atuar na política também, visto que, em janeiro de 1989, Luís Inácio Lula da Silva visitou o curso de verão e seu discurso envolveu os/as mais de quinhentos jovens participantes. Os/as jovens voltaram para seus Estados imbuídos da responsabilidade de fazerem campanha eleitoral, como prática da fé em Cristo ressuscitado e em uma sociedade em que todos/as tenham vida em abundância. Como consequência, a terceira bandeira que empunho é a do Partido dos Trabalhadores. Infelizmente, essa primeira eleição faz parte dos aprendizados como derrota para a esquerda no Brasil.

Em 1991, minha avó materna, Cirila, falece em virtude de um câncer no pulmão. É muito triste perdermos quem amamos, principalmente de uma forma em que a doença vai

subtraindo aos poucos a vida. No final, a pessoa fica com a ausência de si mesma. Foi uma fase muito difícil para todos/as da família. Em virtude dessa perda, minha mãe entra em depressão e é aconselhada a realizar algo para si mesma, decide estudar, aprender a ler e a escrever. Com os/as filhos/as crescidos/as e a perda da mãe, necessita voltar para si mesma e refazer-se. Os estudos ajudaram. Ela, então, ingressou no Supletivo e cursou até o Ensino Médio. Os estudos trouxeram segurança para ela resolver diversos problemas e participar mais ativamente dos grupos da Igreja Santa Rita de Cássia, pois é uma católica atuante. Apesar da profunda tristeza em perder minha avó querida, o que trago dela é a alegria, o sorriso, a fé e a esperança.

1.7- A ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DA SEDF E A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR POR INTERMÉDIO DA MILITÂNCIA.

Terminei o curso de magistério em nível médio e sou aprovada no concurso para professora da Secretaria de Estado em Educação do Distrito Federal, na extinta Fundação Educacional do Distrito Federal. Tomo posse no dia 27 de janeiro de 1992. Em janeiro do mesmo ano, participo do meu primeiro Curso de Verão em Goiânia e isso reafirma o meu compromisso com uma atuação que transforme a realidade. A compreensão de ser cristão/ã atuante compreende também a militância, com gestos concretos, para a transformação do mundo em um lugar onde todos os seres humanos sejam respeitados e vivam com dignidade.

Ao ingressar na Secretaria de Educação, empunho minha quarta bandeira, que é a militância sindical. Naquele mesmo ano, a categoria dos/das professores/as faz duas greves, uma soma de quase cem dias paralisados. A escola que me acolhe, nesse primeiro momento, é a Escola Classe 09 de Planaltina, Centro de Alfabetização de Planaltina, na modalidade da Educação Infantil. Trabalho nessa escola de 1992 ao primeiro semestre de 1997. Um lugar de muito aprendizado, que me forjou como profissional compromissada intelectual e politicamente. A escola era centro de referência política também, pois a adesão às atividades sindicais era de cem por cento. Em 1994, fui eleita delegada sindical e participava ativamente das reuniões e formações, além de realizar reuniões semanais com o grupo de professores/as na escola. A história da comunidade escolar era de muita pobreza, as casas eram minúsculas e geminadas, um assentamento do governo biônico de Joaquim Roriz. Além da pobreza, outro agravante era a violência. Lembro-me de que a escola não possuía nenhum recurso e nós, professores/as, improvisávamos com materiais de sucata e materiais comprados por nós

mesmos/as. Era um investimento financeiro do/da professor/a na comunidade. Os/as estudantes gostavam da escola e a comunidade era muito atuante.

Em 1994, filio-me ao Partido dos Trabalhadores e participo da Juventude Petista. Percebo que em todos os espaços de militância, a mulher realizava todas as atividades, mas a liderança, majoritariamente, era exercida por homens. O inconsciente também é construído culturalmente, é como se os homens, na liderança, estivessem em seu espaço natural e as mulheres nos outros espaços de suporte para ele e para a luta.

Concomitante ao trabalho como professora, o grupo da pastoral da juventude estuda a filosofia de Paulo Freire e monta uma turma de alfabetização de adultos/as na Igreja Santa Rita de Cássia. É o primeiro contato que tenho com Freire. Após isso, vou me apropriando dos conhecimentos freireanos e tentando utilizar a filosofia na educação com crianças.

Em 1994, o Partido dos Trabalhadores ganha a eleição para o governo do Distrito Federal e muitos/as companheiros/as dos sindicatos vão compor o governo. A categoria constrói seu projeto de eleição direta para diretores/as das escolas públicas do DF. No primeiro semestre de 1997, a Coordenação da Regional de Ensino de Planaltina é mudada pelo governo e assumo a Coordenação Pedagógica da mesma. Desafio de coordenar, junto com uma equipe, parte da implantação da Escola Candanga e um projeto político-pedagógico que incluísse os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as da cidade aprendendo. Foi um tempo em que vivenciei muita oposição e embates políticos.

No final de 1998, saio da CRE Planaltina, pois o governo do Partido dos Trabalhadores perde a eleição e vou trabalhar na Escola Classe 04 de Planaltina. Em 1999, vivencio a experiência com a segunda fase da Escola Candanga e com a alfabetização de crianças. Em 2001, são extintos os ciclos e vou trabalhar na Escola Classe Paraná. Trabalho por três anos nessa escola. Experiência angustiante de ser perseguida pela diretora da escola por causa da militância no sindicato e no Partido dos Trabalhadores. Em 2003, Lula toma posse como presidente eleito do Brasil e recebo meu primeiro prêmio nacional pelo projeto político-pedagógico desenvolvido com crianças da Educação Infantil. O prêmio Qualidade na Educação Infantil 2003, do Ministério da Educação, com o projeto Arte e Cultura na Educação Infantil. A grande alegria do prêmio foi o encontro com o presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva. Naquele período, era trabalhadora da educação durante o dia e aluna de Artes Plásticas na Universidade de Brasília no noturno.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, política e profissional, questiono muito a atuação da mulher e o papel dela construído social e historicamente. É angustiante comparecer a celebrações matrimoniais em que o pai conduz até o altar a filha e entrega para o futuro marido, além das passagens bíblicas que são escolhidas que aconselham “mulheres, sejam submissas aos seus maridos” (Efésios, 5-22). A mulher sai da tutela do pai para a tutela do marido. Sempre considerei o casamento uma servidão completa da mulher. Outros relacionamentos entre homens e mulheres são possíveis, com construções de igualdade entre ambos, liberdade e completude. É o que desejo e tento construir. Tenho uma visão mais holística da vida e da felicidade, que não se resume ou tem como imposição o casamento e a maternidade. Discordando de Adélia Prado, da alternância na crença do parto sem dor, considero uma questão ecológica e humana a adoção de crianças que já estão no mundo, desejosas de mães e pais que as amem.

Difícil conciliar a militância na igreja, no sindicato, no partido político com o trabalho e com a universidade. Então, devido a muitos embates ideológicos das pastorais e dos círculos bíblicos em que eu participava com a Renovação Carismática Católica, aliada a perda de forças da Teologia da Libertação, vou me ausentando cada vez mais da igreja. É época em que o papa João Paulo II calou Leonardo Boff e a nós todos/as, com o fechamento da Igreja para fé que congregava a política. Não deixo de ser cristã, pois minha fé em Cristo é uma de minhas dimensões como ser humano, que respeito e desejo desenvolver. Realizo minhas orações individuais e milito para a transformação do mundo no Sindicato dos Professores e no Partido dos Trabalhadores. Inquieta-me muito uma fé dissociada da vida e da realidade.

De 2004 a 2009, trabalho no CAIC Assis Chateaubriand de Planaltina. Em 2005, recebo meu segundo prêmio nacional, VI Prêmio Arte na Escola Cidadã, do Instituto Arte na Escola, com o projeto A Arte e o Desenvolvimento do Ser Sensível, com crianças do segundo período da Educação Infantil, em parceria com o Programa Educativo do Centro Cultural do Banco do Brasil. Participo do Curso de Formação para novas lideranças do Sindicato dos Professores, onde conheço pessoas com as quais passo a construir uma sólida amizade, como Denilson Bento da Costa, Adriane Leão, Bernardete, Roselene Correa, entre outros.

Em 2006, como resultado da organização de mulheres nos movimentos políticos e sociais e de um governo federal que considera a superação da violência doméstica importante como projeto de sociedade, a Lei Maria da Penha, Lei 11.340/06 é sancionada.

Em 2007, 2008 e 2009, atuo na Equipe de Atendimento Especializado das Salas de Apoio, contribuindo com a minha experiência, com os cursos feitos e pesquisas realizadas para o trabalho com crianças deficientes intelectuais e físicas na Educação Inclusiva.

Em 2010, realizo meu segundo concurso na Secretaria de Educação, para lecionar mais 20 horas, no noturno. Em 2010 e 2011, trabalho no Centro de Ensino Médio 02 de Planaltina, lecionando Artes Visuais para os/as estudantes do Ensino Médio. Naqueles anos, incentivei a formação do Grêmio Estudantil na Escola e inauguramos o Cine Clube Claquete com a participação ativa dos/das estudantes. Em outubro de 2011, realizo, em conjunto com os/as estudantes, a Feira de Arte, Ciência e Cultura do CEM 02 de Planaltina.

1.8- A MILITÂNCIA E A ATUAÇÃO EM ESPAÇOS GOVERNAMENTAIS CENTRAIS

Em novembro de 2011, aceito participar da equipe de assessoria do Secretário de Educação, Denilson Bento da Costa, que tinha acabado de assumir a pasta da Secretaria de Educação. Em fevereiro de 2012, sou convidada para o cargo de Chefe de Gabinete do Secretário, permanecendo até março de 2013, quando assumo o cargo de Coordenadora da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. Em maio, sou exonerada do cargo pelo Secretário de Educação, Marcelo Aguiar, e assumo o cargo de assessora da Secretaria de Estado da Criança, onde permaneço até 31 de dezembro de 2014.

A experiência no gabinete possibilitou-me um conhecimento amplo da Secretaria de Educação, com um trabalho exaustivo na implantação dos projetos para a Educação. Anterior ao governo Agnelo, a Secretaria de Educação foi denunciada com o esquema da Caixa de Pandora, esquema de corrupção do governo Arruda. Quando assumimos a Secretaria de Educação, os/as servidores/as não podiam utilizar os computadores, pois eles pertenciam à empresa envolvida nos esquemas de corrupção. Foi um trabalho árduo para que a Secretaria adquirisse agilidade e as escolas pudessem usufruir de mudanças estratégicas necessárias. Conseguimos aprovar a Lei de Gestão Democrática, que representou grande luta histórica das categorias de professores/as e auxiliares da Educação, constituindo-se também como luta argumentativa e de negociação com os/as parlamentares da Câmara Legislativa do DF; a construção coletiva do Currículo em Movimento; maior agilidade nos processos individuais dos/das servidores/as; construção coletiva do Diário Eletrônico; criação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) para maior autonomia financeira das

escolas e Coordenações Regionais de Ensino; Reestruturação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação; adequação do projeto Brasil Alfabetizado para a unidade federativa, que recebeu o nome de DF Alfabetizado, em que o Governo do Distrito Federal complementava a bolsa dos/das alfabetizadores/as; construção de creches públicas; implantação de escolas de tempo integral de 10 horas e reestruturação dos projetos de educação integral de seis, sete e oito horas existentes; construção de escolas e reforma geral de muitas existentes.

1.9-A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS E A ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA TURMA COM OS PROJETOS: LEITORES E ESCRITORES DA VIDA, SABORES E PALAVRAS E NOSSAS VOZES.

Em maio de 2013, assumo o cargo de mais vinte horas como professora da Educação Básica, compreendendo uma carga horária de 60 horas semanais na Secretaria de Educação, estando quarenta horas cedida para a Secretaria da Criança. Escolho o Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina para atuação no primeiro segmento da EJA, embora meu segundo concurso na Secretaria de Educação fosse para a área específica de Artes Plásticas. A primeira coisa que percebo é a ausência de experiências significativas na Educação de Jovens e Adultos/as, principalmente na alfabetização de adultos/as. Era como se Paulo Freire e pesquisas relacionadas à aprendizagem de pessoas jovens e adultas nunca tivessem existido. Achei desesperadora a alfabetização de adultos/as com a forma tradicional de alfabetização de crianças. Tive de retomar os conhecimentos de Paulo Freire para sentir-me mais segura, comecei a trabalhar com palavras geradoras, o alfabeto explorado como um todo e trouxe também um pouco da pesquisa de Emília Ferreiro, de como as pessoas constroem a leitura e a escrita. Os/As estudantes avançavam em suas hipóteses, mas existia uma forte evasão da escola.

Em 2015, inscrevo-me como aluna especial na pós-graduação, na disciplina Educação de Jovens e Adultos/as com a professora Maria Clarisse Vieira, como busca de amenizar a solidão pedagógica e o anseio em aprender mais a respeito da modalidade. Concomitantemente, conheço a experiência do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular GENPEX, a história e experiência do Paranoá-DF. Começo a aprofundar-

me no materialismo histórico-dialético e em seus/suas autores/as. As experiências das Histórias de Vida e da Situação–Problema-Desafio vão se constituindo como um caminho prático e apaixonante para minha atuação na Educação de Jovens e Adultos/as.

Eu não queria somente um caminho que apilacasse minha angústia e solidão pedagógica. Queria algo que correspondesse a minha paixão pela Educação de Jovens e Adultos/as, principalmente com a valorosa aprendizagem pessoal junto aos sujeitos dessa modalidade. A Educação de Jovens e Adultos/as torna-se uma bandeira. Inscrevo-me para a seleção do Mestrado em Educação com o projeto de pesquisa que visa a estabelecer relações entre a práxis pedagógica baseada no acolhimento amoroso, em propostas de atividades elaboradas, exclusivamente, para os/as jovens e adultos/as e na evasão na Educação de Jovens e Adultos/as. Sou aprovada e começo o mestrado.

Por intermédio da observação cuidadosa e de significativas leituras e estudos, chego à conclusão de que a tentativa de realizar um trabalho político-pedagógico consistente começa pela significância do acolhimento ao/à educando/a. A partir da concepção de acolhida ao cidadão e cidadã, concebo propostas pedagógicas que dialogam com a vida dos/das educandos/as e elucidam sua condição subalternizada, tendo como propósito sua libertação por intermédio da conscientização e ações.

Acolher o ser humano que começa ou volta a estudar é fundamental para sua permanência e conclusão dos estudos. Existem duas concepções explícitas de acolhimento ao/à jovem e ao/à adulto na EJA: o acolhimento ao/à coitado/a e o acolhimento ao/à cidadão/ã. Acolher o/a coitado/a é revelar que seu anonimato e invisibilidade continuarão naquele espaço de construção do saber, que o espaço da escola é o retrato da sociedade estratificada socialmente, da divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, da concepção de que alguns/algumas nasceram cidadãos/ãs e outros/as nunca irão se tornar. É a concepção da culpabilidade do/da mais vulnerável, que é o/a jovem, adulto/a e idoso/a trabalhador/a. O acolhimento ao/à coitado/a transmite educação como favor, que acolhe jovens e adultos/as em espaços infantis, que infantiliza o/a adulto/a com as propostas de exercícios estereotipados retirados de uma coletânea para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Oferece algumas ferramentas para o desenvolvimento de uma intelectualidade, sem oferecer a construção crítica da realidade e da descoberta do poder que o indivíduo tem em si próprio e com o grupo de mudar sua realidade e a de sua comunidade. É a educação para continuar subjugado/a e oprimido/a.

O acolhimento ao/à cidadão/ã revela que, no espaço da escola, o/a jovem e o/a adulto/a são chamados pelo nome, ele/ela não é invisível, que, assim como o seu nome, ele/ela tem uma história e que a escola é o lugar de compreendermos nossas histórias individuais atreladas às histórias do Brasil, do mundo, da humanidade... O acolhimento ao/à cidadão/ã reconhece que os conhecimentos construídos são diversos e que não existe uma estratificação desses saberes. A pessoa que supostamente não construiu os conhecimentos relacionados à escrita e à leitura muito provavelmente tenha construído com suas vivências o conhecimento do número ou sua localização geográfica no mundo, a compreensão dos noticiários televisionados, da leitura da bíblia na igreja ou reconhece as características dos orixás no candomblé. Também se enxerga na cultura do lugar de onde veio e do lugar onde mora atualmente, uma atitude individual e coletiva de enfrentamento de todo um sistema.

A compreensão de acolhimento ao cidadão e à cidadã e do direito à educação ao longo da vida possibilitou-me criar três projetos político-pedagógicos que foram realizados concomitante com a turma da 2ª Etapa do Primeiro Segmento da EJA: Leitores e Escritores da Vida, Sabores e Palavras e Nossas Vozes.

O projeto Leitores e Escritores da Vida tem como base epistemológica a história de vida dos/as educandos/as. Vale ressaltar que para se trabalhar com a história de vida dos/as jovens e adultos/as da EJA é necessário que se construa antecipadamente uma relação amorosa de respeito e confiança. A meu ver, essa relação constrói-se intimamente relacionada ao tipo de acolhimento que é prestado ao sujeito quando chega à escola. Leitores e Escritores da Vida desenvolve-se a partir do relato oral da história de vida, complementado por perguntas de pessoas do grupo e resposta do protagonista da história. Logo após, é construído o texto coletivamente. Partindo-se do texto, são trabalhados os conteúdos do currículo que dialogam e se contextualizam com a história do sujeito. Isso se constitui como um rico trabalho interdisciplinar articulado. Desenvolvem-se os conhecimentos de leitura e escrita; interpretação oral e escrita; conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa; matemática; geografia; história; ciências; músicas do cancioneiro popular e Música Popular Brasileira; cultura popular e mais. Todos os conhecimentos são interligados pelas histórias de vida dos/das educandos/as e as diversas histórias de vida se articulam por intermédio de explorações de situações comuns.

O projeto Sabores e Palavras tem como objetivo o estudo de uma receita culinária aliado ao estudo e à apreciação de uma poesia. Ele envolve fazer a comida e saboreá-la, como também, deliciar-se com o jogo de palavras em versos poéticos. À medida que vamos

construindo as receitas e conhecendo poesias diversas, cresce a união entre os/as estudantes e uma relação amorosa entre educandos/as e educadora. Este projeto possibilita o gosto pela poesia, o enfrentamento da timidez e o desenvolvimento de seres humanos mais sensíveis, pois são realizados diversos saraus, nos quais os/as estudantes são os/as organizadores e atores principais. É impressionante o modo como a poesia é impactante para os/as educandos/as. Muitos gostam tanto que decoram, mostram para os/as familiares e isso faz que retomemos durante o semestre letivo as poesias já trabalhadas. No final do semestre, organizamos um bonito sarau, no qual os/as educandos/as recitam poesias, cordel, cantam e dançam. É um momento de celebração. O sarau passou a compor as atividades semestrais da turma.

O terceiro projeto surgiu da necessidade de trazer, para o ambiente escolar, temas relevantes, com o objetivo de aprofundarmos alguns conhecimentos e propiciar a discussão de temas que envolvem a classe trabalhadora. Este projeto recebeu o nome de *Nossas Vozes*. Os temas partiam das datas comemorativas do ano, assim como das necessidades apresentadas pelos/as educandos/as por meio de suas vivências e histórias. O projeto concretiza-se com a visita de alguém da comunidade com saber notório a respeito do assunto, que desenvolve o tema a partir de uma explanação e, logo após, abre para a conversa e debate com os/as educandos/as e os/as educadores/as. São momentos em que o/a estudante tem a experiência com outros sujeitos e constrói vários conhecimentos.

Os três projetos passaram a se constituir como identidade política-pedagógica das turmas em que trabalho.

CAPÍTULO 1- A MULHER COMO SUJEITA DE PESQUISA

É importante ter consciência de que vivemos em uma sociedade machista, patriarcal e percebermos os mecanismos de dominação das mulheres. A busca pelos direitos de quem se encontra oprimida concretiza-se na equidade entre homens e mulheres, seja na militância ou nos estudos teóricos feministas, em constantes rejeições à submissão feminina como algo natural, considerando-a como uma construção cultural ao longo da história e que precisa e pode ser mudada.

A mulher como sujeita de pesquisa dessa dissertação, foi além de um posicionamento político-ideológico para uma necessidade real da escola, do grupo de educandos e educandas do primeiro segmento da EJA. A mulher como sujeita de pesquisa nasceu do entrelaçamento dos três projetos desenvolvidos na EJA e seus desdobramentos e consequências. Como desdobramentos, consideramos que os três projetos trabalham com ênfase as questões relacionadas às mulheres. Como consequências, concebemos ampliações dos papéis educacionais da escola e as inter-relações que se estabelecem com outros órgãos e pessoas da comunidade.

A gênese deste estudo relaciona-se a um fato bastante triste, que impactou todos os/as sujeitos/as que tinham construído uma relação de respeito e amizade entre si, na escola em que atuo. Uma estudante, que era vítima de violência doméstica, que nunca havia relatado para ninguém da escola essa sua condição, após ser espancada por seu companheiro, espera até o horário da aula e dirige-se à escola para pedir socorro. Foi terrível vê-la toda machucada e chorando. Após ser acolhida não somente por mim, mas por toda a turma, ela foi acompanhada à Delegacia e ao Instituto Médico Legal para exames. Esse episódio marcou a todos/as nós como um problema social que precisa ser superado. A estudante foi encaminhada também ao Centro de Atendimento à Mulher da cidade para tratamento psicológico. A história da violência sofrida pela estudante foi acompanhada por todos/as e sua longa recuperação e superação também. A estudante era vítima de constantes e variadas violências. O fato de ela procurar a escola e o grupo tê-la acolhido e ajudado a fortaleceu para o divórcio do companheiro, aluguel do seu novo lar, a conquista de trabalhar fora e sustentar-se. Ficou um aspecto pendente na vida dela: o fato da filha ter de ficar com a avó paterna para que pudesse se estruturar como cidadã, mulher, mãe trabalhadora e estudante.

É importante relacionar o fato descrito acima com os dados revelados pela Pesquisa a respeito de violência doméstica e familiar contra a mulher, realizada pelo Senado

Federal, DataSenado, que aponta que uma a cada cinco mulheres é vítima de violência doméstica ou familiar. Essa mesma pesquisa revela que 75% dos agressores são homens com quem as mulheres têm ou tiveram relação afetiva. Dos cinco tipos de violência contra a mulher de que trata a Lei 11.340, de 2006, Lei Maria da Penha (violência sexual, física, emocional ou psicológica, patrimonial e moral), 66% das vítimas sofrem violência física. Outro fato importante revelado na pesquisa é que o Brasil é o 7º lugar no *ranking* mundial com mais crimes praticados contra as mulheres.

Considerando a relação da violência sofrida pela educanda da EJA com os dados da pesquisa acima e tendo como referência o projeto Leitores e Escritores da Vida, constatamos que 90% das mulheres da EJA do Primeiro segmento declaram ter consciência de ter sofrido algum tipo de violência em suas vidas, por sua condição de mulher. Isso é revelado explicitamente em seus relatos nas histórias de vida.

Outro condicionante de opressão feminina é a responsabilização das mulheres com o trabalho doméstico gratuito. Além de trabalharem fora de casa e ajudarem nas despesas da família, ou assumirem sozinhas o orçamento familiar, elas ainda têm a imposição de várias jornadas de trabalho, alternando dentro e fora de casa: trabalhar fora de casa, serviços domésticos diários dentro da sua própria casa, educação e cuidado com os/as filhos/filhas e estudar. O projeto Sabores e Palavras desmistifica parte do trabalho doméstico como tarefa tipicamente feminina, o ato de cozinhar e suas tarefas decorrentes, e ilumina a necessidade da divisão igualitária do trabalho doméstico, que é uma luta feminista. O terceiro projeto, Nossas Vozes, trouxe literalmente à tona a problemática das mulheres na sociedade e seus direitos, com as visitas da professora doutora Olgamir Amancia Ferreira e a presidente da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as, Dona Creusa Maria de Oliveira. Os temas tratados foram a igualdade entre mulheres e homens; violência contra a mulher; a Lei Maria da Penha e os direitos dos/das trabalhadores/as domésticos/as. A escola desenvolveu, a partir das palestras, diversas atividades, que encorparam o Programa Educativo da Pesquisa-Ação.

É importante ressaltar que a educanda que foi vítima de violência somente considerou a escola e as pessoas que lá trabalham e estudam como sujeitos que a acolheriam e ajudariam a resolver a problemática devido ao trabalho de acolhimento. Esse trabalho político-pedagógico já estava sendo desenvolvido com os três projetos concomitantemente. Considero a atitude da educanda em procurar a escola como um dos efeitos dos três projetos políticos-pedagógicos desenvolvidos. A escola deixa de ser somente o espaço que ensina e

aprende, para tornar-se o espaço que acolhe e ajuda o educando e a educanda a resolverem os problemas pelos quais são afligidos(as).

Outro fato importante na escola que traz a necessidade de desenvolver um projeto que alie a Educação de Jovens e Adultos/as e gênero foi por ocasião do pleito da Gestão Democrática em 2016, eleição direta para diretor e vice-diretor das escolas públicas do Distrito Federal. No final do ano, já eleita a nova direção da escola, realizamos um trabalho com os/as estudantes com duas perguntas: “Qual é a escola que temos?” e “Qual é a escola que queremos?” (Anexo 02). Em 2017, é retomada a entrevista para elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola para a EJA. A necessidade de trabalhar gênero é fortemente ressaltada pelos/as estudantes do primeiro segmento da EJA, principalmente a violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha.

Com a consciência de que o tema de pesquisa foi se delineando por intermédio do desenvolvimento dos três projetos na EJA: Leitores e Escritores da Vida, Sabores e Palavras e Nossas Vozes e a partir das necessidades das/os educandas/os e da escola enquanto instituição escolar é que nos debruçamos ao estudo da Relação dialógica: mulher e EJA na construção de sua consciência feminista. É importante salientar que a escola, lócus da pesquisa, desenvolve um trabalho político-pedagógico a respeito de gênero desde o primeiro semestre de 2016 e que, por ocasião da construção do Projeto Político-Pedagógico no segundo semestre do mesmo ano, foi ressaltada a continuidade do trabalho nos próximos anos, como necessidade da comunidade escolar e sugeridos temas para debates e aprofundamento. Diante disso, constatamos que, entre os temas levantados pelos/as educandos e educandas como sugestões, estão a Lei Maria da Penha; Saúde da Mulher e Direitos das Mulheres. Alguns dos temas já foram discutidos, conforme o Programa Educativo da Pesquisa-Ação, mas que não foram esgotados, necessitando de serem retomados com novas abordagens e profundidade.

Assim, nossa questão de pesquisa delinea-se da seguinte forma: A escola, por intermédio de ações reflexivas do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da Pesquisa-Ação com mulheres da EJA, poderá contribuir para a tomada de consciência da equidade de gêneros dessas mulheres? O objetivo geral é propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da Pesquisa-Ação, que contribuam para a construção da consciência de equidade de gênero na EJA. Os objetivos específicos configuraram-se em comparar as ideias das mulheres da EJA antes e depois da ação dialógica de pesquisa em relação à igualdade de gêneros; analisar as mudanças nos discursos e atitudes das mulheres da EJA em relação aos papéis femininos e à

naturalização da submissão da mulher; analisar as mudanças discursivas e atitudes das mulheres da EJA em relação à violência contra as mulheres e o conhecimento da Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha.

Identificada a questão da pesquisa, seu objetivo geral e seus objetivos específicos, tendo como recorte teórico a mulher, a EJA e a construção da consciência para a equidade de gêneros, optamos pela metodologia da pesquisa-ação baseada em João Bosco Guedes Pinto. Tal opção metodológica deveu-se ao fato de o autor trabalhar com a filosofia de Paulo Freire para a pesquisa-ação, primando para a construção de uma nova consciência dos/das educandos/as, desencadeando a mudança da realidade. Além da relação dos constructos teóricos de Freire com a Educação de Jovens e Adultos/as para uma nova consciência, a pesquisa-ação foi escolhida em virtude de combinar a construção teórica com a práxis, possibilitando a mudança da realidade por intermédio da participação dos sujeitos, propiciando o conhecimento e a mudança do que é naturalizado como certo e imutável. O pilar da pesquisa-ação é a ação conscientizadora relativa aos processos de dominação e opressão, relacionado às ações pedagógicas que visam às ações transformadoras da realidade. Muito presente está a dialogicidade e as relações horizontais entre os/as envolvidos/as na pesquisa, características da pedagogia freireana.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina, escola pública que atende as modalidades do Ensino Fundamental, Anos Finais, nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos/as – EJA, primeiro e segundo segmentos, no noturno. Essa escolha deu-se em virtude da atuação da pesquisadora como educadora na EJA. Bosco Pinto desenvolveu a pesquisa-ação em um contexto histórico e social diferenciado da escola com educação formal. Para tanto, foram realizadas adequações da metodologia para o ambiente escolar, na tentativa de construir uma educação libertadora para mulheres e homens da Educação de Jovens e Adultos/as.

Analisando as histórias de vida dos/as educandos/as da EJA, contidas no projeto Leitores e Escritores da Vida, percebemos visivelmente uma sociedade dividida em classes sociais e seus desdobramentos na vida de sua gente. O pano de fundo de todas as histórias de vida é a pobreza, sem exceção, marcadas por negligências do Estado brasileiro com as políticas sociais e com a oferta de condições para que seu povo viva com dignidade. A partir da infância na baixa base piramidal, pobreza ou extrema pobreza, vão sendo tecidas histórias sucessivas de superação de inúmeros problemas sociais até chegarem à vida adulta: como a

fome, falta de saneamento básico, educação, analfabetismo, moradia, saúde, trabalho infantil, trabalho escravo, subemprego, exploração, violência, planejamento familiar, abandono. Como estratégias de superação e sobrevivência, há a *expertise* individual, a fé em Deus, a cultura popular, os laços familiares amorosos e uma conformação com uma realidade que se mostra impossível de mudar ou a que os/as sujeitos se tornam pequenos/as ou invisibilizados/as diante dela.

As histórias de vida das mulheres estão encharcadas de violência tanto do sistema, como da violência cometida pelos homens. Apresentaremos o resumo da história de vida de cinco mulheres da EJA. Para resguardar a identidade das protagonistas das histórias, primamos por chamá-las por nomes de escritoras brasileiras.

Cora nasceu no Rio Grande do Norte na década de 1970. Mais uma filha de uma família numerosa. Viveu a infância inteira na roça e não teve oportunidade de estudar. Aprendeu desde cedo a trabalhar. Casou-se nova e não sabia o que era o casamento. Viveu nove anos com o primeiro marido. Sua vida era um inferno, como ela mesma definia. Ela era constantemente estuprada e violentada pelo marido. Não importava sua vontade ou o que estivesse fazendo, ele a pegava a força e ainda batia nela. Vivia humilhada e sem vontade de viver. Nessa época, ainda não havia a Lei Maria da Penha. Com cinco anos que estava casada, vieram morar em Brasília em busca de vida melhor. As condições financeiras da família melhoraram um pouco, pois a Capital tinha mais oportunidade de trabalho. Mas a vida conjugal de Cora continuou da mesma forma. Quando chegou a Brasília, encontrou um trabalho de doméstica, mas o marido não a deixava trabalhar fora. E as violências física e sexual contra ela eram constantes. Ela teve dois filhos com ele. Pensava em suicídio constantemente, mas não cometia por causa das crianças. Após mais uma das inúmeras violências sofridas, em um rompante, pega as crianças e sai de casa. Procura a delegacia. Começa a trabalhar e resolve separar-se judicialmente. Época mais difícil de sua vida, pois não tinha ninguém para ajudá-la. Enfrentou tudo sozinha, até o preconceito da sua própria família por se separar do marido. Na concepção dos/das familiares, ela deveria viver com ele até morrer. Seu processo de divórcio durou mais de 5 anos até a conclusão. Relata que teve de ouvir da promotora pública que o que alegava, violência física e sexual, não eram motivos para separação, pois ele era marido dela, portanto ele tinha direito. Matriculou-se na EJA em 2014 com o objetivo de ler, escrever e melhorar de vida. Atualmente é casada com outro homem que a respeita e com ele tem outros três filhos.

Adélia é uma mulher que tem mais de 70 anos. Veio matricular-se na EJA depois que ficou viúva, pois não queria morrer analfabeta. Quando criança, não teve oportunidade de estudar. Casou-se aos 14 anos de idade e, na época, eram os pais que arranjavam os casamentos. Após o casamento, sua vida foi cuidar de roça, do marido e dos/das oito filhos/as. Veio para Brasília na década de 1980 e aqui construiu a vida com sua família. Quando os/as filhos/as cresceram e todos/as tomaram conta de suas próprias vidas, ela tentou estudar, mas o marido não deixou. Ele achava que ela não precisava e, como a última palavra nas decisões era a dele, ela não insistiu. Depois que ele faleceu, ela teve depressão, disse que ficou perdida, sentiu-se sozinha e ficava se perguntando o que faria da vida a partir daquele momento. Era completamente dependente do marido e não sabia resolver as situações sozinha. Foi aí que retomou o sonho de ler e escrever e, sem empecilho, matriculou-se na escola. Avalia que, depois que veio para a escola e aprendeu a ler e a escrever, é mais feliz. Realizou um sonho e atualmente sente-se capaz de resolver situações em bancos, em hospitais e vive com mais independência dos/das filhos/as. Ressalta que não quer ser um estorvo na vida deles/as.

Cecília é uma mulher na faixa dos 65 anos. Está na escola desde 2012 e já aprendeu bastante. Ela diz que não conhecia seu próprio corpo. Teve 5 filhos e não sabia que os canais da vagina e da uretra são canais diferentes. Relata que nunca sentiu prazer na relação sexual. O sexo era para satisfazer o instinto animal do marido. “A gente vem ao mundo para cumprir uma sina. Eu cumpri a minha com muita fé em Deus, mas não foi fácil”, ressalta Cecília. Ela só teve conhecimento de sua anatomia depois dos 60 anos em que apresentou incontinência urinária e foi submetida a tratamentos com a fisioterapeuta.

Rachel é a moça de 34 anos a qual relato parte da história dela como fato que determinou a mulher como sujeita desta pesquisa. Ela sofria violência doméstica constantemente e nunca falou para ninguém da escola. Sentia muita vergonha das surras, mas, no fundo, achava que era porque o companheiro a amava demais. Conta que foi uma luta o marido deixá-la estudar, mas, em contrapartida, ia levá-la e buscá-la todos os dias na escola. Ele era muito ciumento e ela não gostava de aborrecê-lo. O trabalho com as histórias de vida dos/das educandos/as deve ser realizado em clima de muita confiança e respeito. Rachel nunca contava fatos de sua vida. Por ocasião do Dia Internacional da Mulher, a EJA convidou a professora Olgamir Amancia Ferreira, da Universidade de Brasília, para falar a respeito da Lei Maria da Penha e realizar um debate com os/as estudantes. Após a palestra, Rachel sempre perguntava a respeito dos direitos das mulheres. O marido a proibiu de ir para a

escola, argumentou que escola era para aprender a ler e a escrever e não para se meter na vida particular do casal. Ela o enfrentou e foi drasticamente violentada por ele com murros, pontapés, chutes e teve dentes quebrados. Após a violência, esperou a hora de ir para a escola e se encaminhou pra lá. Chegando lá, foi amparada pelos/as colegas de sala e a professora a acompanhou à delegacia para as providências cabíveis. Rachel não tinha familiares aqui em Brasília, tinha amigos e amigas fora da escola, mas foi a escola que se constituiu como espaço de acolhimento e enfrentamento para o problema de violência que vivia.

Carolina é uma moça que relata em sua história de vida que foi proibida pelos avós de estudar na infância. Não conheceu sua mãe e foi criada pelos avós paternos no interior da Paraíba. Seus avós a tratavam muito mal e ela era constantemente ameaçada, xingada e espancada por eles. Quando completou 12 anos, fugiu de casa e, de carona, veio parar em Brasília. Morou nas ruas durante dois anos e, nessa época, foi estuprada duas vezes. Depois de dois anos nas ruas, uma família a acolheu em sua casa. Ela considera o casal como seus pais. Ressalta que eles tiveram o amor por ela que os/as parentes de sangue não tiveram. Trabalha como empregada doméstica e diarista há 23 anos. Depois que se casou com o atual marido, ele a faz entregar todo o pagamento mensal para ele administrar. O marido justifica que ela não sabe ler, por isso poderá ser passada para trás. Ela ressalta que confia no marido, que ele não gasta com bobagens o dinheiro dos dois, mas que quer aprender a ler e escrever para administrar seu próprio dinheiro.

Cora, Adélia, Cecília, Rachel e Carolina são todas mulheres oprimidas pela sociedade de classes e pelo patriarcado. A falta de oportunidade de estudar durante a infância, marcando suas infâncias pobres e até marginais, trouxeram às suas vidas adultas a marca social do analfabetismo, a falta do conhecimento do seu próprio corpo. Sem escolarização, desenvolvem trabalhos braçais e com baixa remuneração. A violência de gênero constitui-se também como uma teia das cinco histórias, marcando profundamente a vida dessas mulheres. Algumas reflexões acerca das histórias de vida das mulheres são necessárias.

Na história de Cora, constatamos o quão necessária e importante é a conquista da Lei Maria da Penha para as mulheres. Tal lei entrou em vigor a partir de 2006, posterior ao caso relatado. Além disso, podemos extrair da história de vida de Cora os conceitos machistas da mulher como escrava sexual do homem e o confinamento da mulher aos espaços privados. A cultura machista tem muitos aliados na história de Cora: a cultura da mulher submissa ao homem e ele como senhor de todos os direitos em relação à mulher, a família com o

posicionamento de que ela deveria aguentar todas as violências sem se separar, a falta de amparo nas leis e a cultura machista que muitas vezes é protagonizada por mulheres. Ressalto, ainda que as leis funcionam como reguladoras e controladoras de comportamentos na sociedade e, ainda, como mudanças de conceitos e paradigmas.

A história de Rachel ocorreu quando a Lei Maria da Penha já estava em vigor, trazendo o acolhimento da mulher como vítima e desnaturalizando a violência de gênero. Rachel conseguiu reestruturar sua vida porque encontrou mecanismos que a ajudaram, como o tratamento psicológico oferecido pelo Centro de Atendimento à Mulher e leis protetivas que asseguraram sua integridade física, moral e psicológica. Além disso, foi trabalhar e conquistar sua dignidade.

A história de Adélia revela-nos uma mulher submissa que nunca foi considerada como sujeito de decisões nem para a família, nem para si própria. Passou da tutela do pai à tutela do marido e assim viveu em seu lugar de segundo sexo, até se libertar com a morte do marido e poder realizar o que realmente desejava. Percebemos ainda o papel da religião que vai ditando normas e sedimentando valores machistas, uma sociedade que tem o homem como principal membro e a mulher como sujeito dominada por ele e que vive para ele.

Embora Carolina seja uma sobrevivente diante das violências que vivenciou e superou, sua história atual é uma demonstração de como a falta de instrução feminina é um forte condicionante à dependência da mulher ao homem e uma forma de exclusão dos espaços de decisão.

A história de Cecília pode ser interpretada como o lugar da Outra de que fala Beauvoir (2009). Como ela é considerada a Outra, o corpo dela não lhe pertence, pertence ao homem. A mulher acaba ficando prejudicada em relação ao conhecimento de sua própria anatomia.

É necessário um trabalho efetivo de conscientização que mude as concepções e as práticas em relação às mulheres. A escola não pode invisibilizar as questões de gênero e só discutir, superficialmente, por ocasião do dia 8 de março, dia que se comemora o Dia Internacional da Mulher. A discriminação feminina, o preconceito, a submissão da mulher ao homem são elementos que não permitem a construção de uma sociedade sem hierarquia de gênero. As mulheres sofrem muito, como foi possível constatar nas histórias de vida relatadas.

Para superação de toda problemática histórico-social-política em torno das mulheres é necessário um trabalho efetivo de conscientização das mulheres e dos homens.

O papel subalterno feminino na sociedade é arraigado pela naturalização da hierarquia entre homem e mulher. Para a construção de uma sociedade com equidade de gênero, é fundamental a desnaturalização da cultura machista. Estudar e refletir a respeito de como foi culturalmente construída a supremacia masculina, em conjunto com a história do feminismo e das conquistas das mulheres, é fundamental para a mudança de paradigmas, para a construção de uma nova consciência e para a recolocação das mulheres nos espaços de igualdade com os homens.

Para tanto, assumimos o conceito de gênero trabalhado por Donna Hanaway, que define: “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas” (HANAWAY, 2004, p. 211).

Adotamos, neste estudo, as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels. Esta abordagem tem como base a realidade concreta, da matéria, do pensamento do mundo objetivo. Para Marx, a teoria “é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (idem, 1857-1858, p.19), sendo ativo o papel do sujeito que observa. Para ele, é necessário que o/a pesquisador/a aproprie-se da matéria, desde seus pormenores até a análise de suas diversas formas de se desenvolver e de adquirir relações umas com as outras. Pondera, ainda, Marx, que somente após completa a tarefa da investigação é que se pode apresentar, adequadamente, o movimento da realidade.

Compreendemos o marxismo como um projeto revolucionário de sociedade, pois suas análises e críticas desencadeiam reações para a construção de outro modelo de sociedade, diferente do modelo capitalista. Segundo Saffioti (2013), a dialética marxista é um método de grande valor heurístico, pois proporciona não somente “a realização do teste comprobatório das formulações clássicas, sobretudo de Marx, como também a incorporação crítica, através da dialetização de conceitos, de formulações teóricas originadas em distintas concepções teóricas.” (idem, p.44)

Utilizamos, neste texto, algumas categorias do materialismo histórico-dialético, dentre elas: as categorias de totalidade, mediação e contradição. Segundo Bottomore (1988, p. 596), a realidade objetiva não é inerte e nem pré-determinada, significando que a história é mutável, sendo alterada pelas mediações e modificações. Portanto, o conceito de totalidade reflete essa

dinâmica. A totalidade é formada de totalidades sujeitas a ela e ordenada a outras totalidades mais complexas que ela.

A totalidade na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas- isto é, as “totalidades parciais” - estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. (BOTTOMORE, 1988, p. 596)

Marx encarava a realidade como uma totalidade aberta, para que a realidade não fosse reduzida mediante a sua infinita riqueza de conhecimento. A realidade assume novas formas, portanto, os conhecimentos precisam ser fluídos. No trabalho com a natureza, o homem modifica tanto a natureza quanto a si próprio e constrói a história. A história é concebida como uma transformação contínua da natureza. Mudança e permanência na história são duas categorias reflexivas e dependentes uma da outra.

Para Marx, a história é construída pelos homens, acrescentamos que pelas mulheres também. Analisando a história, construída por homens e mulheres, Marx chega à conclusão de que a sociedade burguesa desenvolveu-se sob forma diferenciada de produção das demais sociedades. Caracterizando-se como uma sociedade complexa. Para compreender com profundidade a sociedade burguesa, é necessário apreender sua forma de produção, sua estrutura e dinâmica econômica, como são produzidas suas riquezas materiais, bem como suas instituições sociais, políticas e culturais, que se constituem como unidades da totalidade.

A mediação considera que todas as coisas e conhecimentos estão interligados em uma relação dialética, o todo se articula com as partes e o específico com o global. A contradição é posta na realidade pela sociedade de classes e seus inúmeros problemas e conflitos sociais que não são solucionados. As categorias da mediação e contradição estão intimamente relacionadas, pois uma não se explica sem a outra, só constatamos as contradições por intermédio das mediações.

A mediação da realidade tem duas dimensões, uma que apreendemos de imediato e a outra que necessitamos de reflexões para que ela seja apreendida. A respeito da realidade dos/das sujeitos de pesquisa, de imediato sabemos que são mulheres e estudantes da Educação de Jovens e Adultos/as – EJA. Se tentarmos compreender outros elementos que constituem a realidade dessas mulheres da EJA, tais como o trabalho assalariado, sua condição subalterna aos homens construída historicamente, as mulheres como chefes de família, suas inúmeras rotinas de trabalho, o pertencimento a uma determinada classe social que não lhes permitiu o acesso ao conhecimento formal; formamos um conjunto de conhecimentos que nos possibilitam conhecer o grupo de mulheres da Educação de Jovens e Adultos/as e suas

relações complexas. A mediação por intermédio das contradições busca a essência dos fenômenos, efetuando o esclarecimento da realidade imediata e da realidade mediada.

A mediação por intermédio das contradições da sociedade de classes e da propriedade privada vai nos fornecer elementos para que possamos construir o conhecimento da totalidade da realidade. Ressalta-se que a teoria nos dá muitos elementos para compreensão do mundo, mas é a prática social que muda este mundo.

É importante salientar que concebemos o trabalho como a característica fundamental do ser humano e a geramos como atividade pela qual o/a trabalhador/a intervém na natureza e cria a si próprio/a. O trabalho perde essas características fundantes, principalmente, com a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes sociais. Com a exploração da mão de obra pelos/as capitalistas, o trabalho vai se modificando e sendo imposto a esses/as, características que não foram construídas pelos/as trabalhadores/as, trazendo nova contradição para a raça humana e para as mulheres.

CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA MULHER BRASILEIRA

Achar-se situada à margem do mundo
não é posição favorável para quem quer recriá-lo.
Simone de Beauvoir

As mulheres foram colocadas e confinadas em espaços privados por séculos, sendo subjugadas como cidadãs de segunda classe, tendo seus corpos objetificados, submissas às regras opressivas da sociedade patriarcal.

Para compreendermos o espaço de submissão que à mulher foi imposto, precisamos ter conhecimento de como esse processo se forjou historicamente. A cultura da dominação feminina foi instaurada durante séculos. Levando em consideração os dois elementos determinantes da história, que são a produção dos meios de existência e a reprodução, ou seja, com a evolução, a espécie humana foi se organizando em torno do trabalho e da família. As organizações familiares deram-se primeiramente pelos laços sanguíneos e, posteriormente, com o acúmulo de riquezas que foi sendo arranjado pelo *habitat* e o advento da herança, as famílias passam de uma organização matriarcal para patriarcal.

Engels (S/D) ressalta os três tipos de casamentos entre homens e mulheres ao longo da história, relacionando-os aos estágios de evolução da raça humana. O casamento grupal ou coletivo no período selvagem; o casamento pré-monogâmico na barbárie e monogâmico na civilização. A monogamia na civilização está intimamente relacionada ao adultério e à prostituição, pois a monogamia era “só para a mulher, e não para o homem” (ENGELS, S/D, p. 69).

A passagem de um estágio para outro sempre esteve relacionada com a produção dos bens e com sua distribuição, posteriormente, com o excedente da mão de obra e com a acumulação dos bens materiais. A passagem do matriarcado para o patriarcado foi marcada pela reversão do direito materno. A pecuária, a agricultura, a tecelagem e o trabalho com metais, entre outros trabalhos, foram se constituindo como riquezas particulares da família. Com isso, a sociedade matriarcal, pré-monogâmica, foi abalada. Nesse período, os/as filhos/as eram legítimos/as herdeiros/as das mães. Com a morte da matriarca, os bens eram passados aos/às herdeiros/as sanguíneos maternos. Isso era permitido por intermédio da organização social que tinha como princípio o casamento pré-monogâmico, em que os/asfilhos/as tinham conhecimento de quem era sua mãe e seu pai. Com o advento da acumulação de bens pela família, em que os homens também acumulavam as riquezas, configurou-se como

desvantagem o fato de os filhos serem herdeiros de primeira linha somente das mães. Os bens dos pais não eram herdados por seus filhos. Eram passados para os irmãos, irmãs do pai e para os filhos desses. (ENGELS, S/D)

A acumulação de bens trouxe uma importância vantajosa para os homens nas famílias e, com isso, o desejo de extinção dos direitos maternos em relação aos filhos.

Esse direito teria de ser supresso, e assim o foi. E isso não foi tão difícil quanto hoje nos possa parecer. Essa revolução, uma das mais profundas que a humanidade já conheceu, não teve necessidade de tocar em nenhum dos membros vivos da *gens*. Todos os membros da *gens* puderam continuar sendo o que haviam sido até então. Bastou decidir simplesmente que, para o futuro, os descendentes de um membro masculino deveriam permanecer na *gens*, mas os descendentes de um membro feminino deveriam ser excluídos dela, passando para a *gens* do pai. Desse modo, foram abolidos a instituição da descendência por linha feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pelo direito hereditário paterno e pela linha de descendência masculina. (ENGELS, S/D, p. 63)

O que Engels chama de profunda revolução, configurou-se como o princípio da grande derrota das mulheres na história da humanidade. Discordando de Engels, “todos os membros da *gens* puderam continuar sendo o que haviam sido até então”. As mulheres passaram de uma relação de igualdade com o homem para uma relação de total submissão. E, durante os séculos seguintes, o sexo feminino e a humanidade sofreram as consequências. O mundo passa a pertencer ao homem, a mulher passa a ser sua propriedade também. A mulher do seu papel de matriarca é remetida à submissão ao sexo masculino, exercendo papel degradante de escrava sexual do homem e de reprodutora da espécie. Ao longo dos tempos, a cultura vai exercendo o papel de sedimentar a dominação masculina e naturalizá-la. A partir daí, como afirma Simone de Beauvoir, referindo-se à condição feminina:

Ela não é senão o que o homem decide que seja, daí dizer-se se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, p. 16-17)

Embora Engels afirme que a passagem do matriarcado para o patriarcado tenha ocorrido de forma pacífica, não há evidências na história que o conteste, pois a história foi escrita pelos homens. Podemos suspeitar, até pela presente violência doméstica contra as mulheres em nossos dias, que essa dominação teve forte resistência feminina e que a autoridade patriarcal foi sedimentada por intermédio de muitíssimos excessos.

Passando dos aspectos mais gerais da história e adentrando os aspectos educacionais brasileiros, verificamos que a submissão da mulher é um problema social e histórico que atinge a educação, pois o confinamento da mulher aos espaços privados rendeu-

lhes ingressos tardios à escolarização. E, quando isso aconteceu, sua educação foi precarizada e restrita, tendo como princípios a sua submissão ao homem e ao entendimento de que pessoas do sexo feminino exerciam uma cidadania de segunda classe, o papel do “Outro” a quem Beauvoir especifica muito bem: ela era o que o homem determinasse que ela fosse.

A educação formal no Brasil no período colonial foi desenvolvida, exclusivamente pelos padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, até 1.760, quando foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. A instrução escolar incluía apenas crianças do sexo masculino. Às mulheres era destinada a doutrinação religiosa nas capelas, em que nada contrapunha os poderes do patriarca, pelo contrário, sedimentava esse poder por intermédio da religião. A união da Igreja e do patriarcado no processo de submissão da mulher conferiram à ela, entre outras características, a aceitação de sua condição de dominada e resignação no enfrentamento de sua situação. Assim, as mulheres eram colocadas no papel social de submissão ao marido e à Igreja, de acordo com a tradição da Península Ibérica, como ressalta Saffioti (2013, p. 267):

A tradição cultural de que eram portadores os europeus aliada à escassez de mulheres brancas e à licenciosidade dos costumes explicam a reclusão a que os homens obrigavam suas filhas e esposas durante o período colonial. O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural.

As mulheres brancas foram reclusas à completa ignorância e ao silenciamento diante da opressão masculina. O confinamento desenvolvia em suas personalidades timidez e recato, tão estimados por seus opressores. As mulheres negras, além da submissão à situação de escravidão, ainda eram obrigadas à satisfação sexual do homem branco, pela força, configurando estupro ou pela vontade dela para a obtenção de algum privilégio. Todo o conjunto de poder do sistema colonial tirava vantagem, tanto do adultério como da situação degradante de prostituição das mulheres negras, de modo geral, das situações de tirania postas às mulheres. Raríssimas as moças que tiveram a oportunidade de estudar no Brasil Colônia. O internato em conventos consistia nos aprendizados do ato de ler, escrever, música, canto, piano e trabalhos domésticos. De modo geral, o Brasil Colônia destinou o ensino da leitura, da escrita e da aritmética como instrução aos homens livres e às mulheres brancas a aprendizagem dos afazeres domésticos e da aceitação e promoção dos bons costumes.

No Brasil Império, com a vinda da Família Real para o Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de educação laica para as mulheres. Senhoras portuguesas, francesas e alemãs ministravam aulas de língua nacional, aritmética, costura, bordado e religião.

Proprietárias de pensões recebiam as moças como pensionistas e alunas. Nesse período, houve também a organização educacional de modo que a professora estrangeira se hospedasse na casa das moças para prestar-lhes instrução.

Com a independência do Brasil, é importante ressaltar que na Constituição de 1823 constava a necessidade de educação para ambos os sexos. Em decorrência da dissolução da Constituinte, a Constituição promulgada pelo imperador em 1824 mencionava apenas “a todos os cidadãos”. Aos deputados eleitos couberam as tarefas de debater e validar os projetos concernentes à educação do país. Então, em 15 de outubro de 1827, é aprovada a lei que regulamentava o ensino. No Brasil Imperial, havia a preocupação em instruir a mulher, mesmo que essa instrução fosse relacionada às suas funções maternas. Por outro lado, a educação feminina tinha restrições curriculares em relação à educação dos homens, a limitação curricular estava relacionada à visão que tinham do papel da mulher na sociedade. Portanto, o ensino da matemática restringia-se às quatro operações básicas e a educação das mulheres tinha muito presente o conhecimento dos afazeres domésticos como cozinhar e bordar.

Quanto à remuneração das mulheres que exerciam o magistério no Império, a lei determinava a igualdade de salários entre mestras e mestres, mas o ensino da geometria, que era restrito às mulheres, constituía-se uma espécie de gratificação que elevava o salário do mestre. Dessa maneira, as mulheres começaram recebendo salários inferiores aos homens.

A lei de 1827 vai sofrer as sérias consequências da exclusão da mulher do mundo acadêmico de até então, pois encontrar mulheres para ministrarem as aulas e que dominassem os conhecimentos do currículo consistia em missão muito difícil. Muitas candidatas dominavam os conhecimentos referentes às prendas domésticas, mas não tinham propriedade para ensinar os conhecimentos da língua e da aritmética, por exemplo. Não foi somente em razão da falta de aperfeiçoamento das mestras, mas também em decorrência da valorização que os políticos tinham das prendas do lar, que foram valorizados muito mais os conhecimentos dos afazeres domésticos do que a instrução propriamente dita. Como corrobora Saffioti, analisando a lei de 1827:

Isso significou também a aceitação legal da incompetência das professoras e até certo ponto, um desestímulo ao aprimoramento de seu saber parco e ineficiente. Num meio social em que prevalecia a ideia das funções magisteriais das mulheres como extensão de suas funções maternas, em detrimento da ideia de profissionalização, e em que cabiam à mulher, segundo expectativas sociais, aspirações salariais inferiores às dos homens, a referida lei sancionava a persistência da inferioridade cultural da mulher e sua menor participação na renda nacional. (SAFFIOTI, 2013, p. 279)

O magistério será a única profissão, que por muito tempo será aceita pela sociedade que seja exercida por mulheres. Diante disso, desde seu início, foi permeada pelas características do baixo salário e pela falta de prestígio social, aliada à concepção da educação dos primeiros anos da criança como uma extensão do lar.

Embora a lei de 1827 constitua-se como um marco histórico da admissão das mulheres na escola, ela discrimina e segrega as mulheres aos conhecimentos pertinentes ao primeiro grau do ensino. Vedando por muito tempo sua continuidade aos estudos nos níveis subsequentes e o acesso ao ensino primário muito desigual em relação ao homem.

No município da Corte havia, em 1855, 17 escolas primárias para meninos e apenas nove para meninas; 909 alunos e 553 alunas frequentavam essas escolas. A rede particular de instrução mantinha, nesse mesmo ano, 97 estabelecimentos educacionais entre escolas e colégios, dos quais 51 se destinavam à população masculina e eram frequentados por 4.490 alunos e 46 do sexo feminino, registrando-se a frequência de 2.864 alunas. Dois anos mais tarde, a rede oficial de escolas primárias do município da Corte havia sido acrescida de uma escola masculina e de duas femininas, o que importaria num aumento de 2.216 alunos, sendo 1.473 do sexo masculino e apenas 743 do sexo feminino. Em 1861, a frequência às escolas oficiais de primeiro grau se elevava para 1.892 alunos contra 1.091 alunas. Quatro anos depois, essa diferença sofria redução (1.860 alunos contra 1.530 alunas), mas seria nas escolas particulares que a quase igualdade numérica seria alcançada: 2.111 alunos do sexo masculino e 2.056 do sexo feminino. Esse processo, por meio do qual a mulher acabaria por obter a paridade com o homem no ensino, entretanto, não se desenvolveu homoganeamente, registrando-se um retrocesso em 1866, quando 2.863 alunos frequentavam as escolas particulares contra 2.080 meninas. (SAFFIOTI, 2013, p. 281)

Além das desigualdades numéricas no que tange ao acesso das mulheres à educação no nível primário no período imperial, tanto na educação pública quanto na educação privada, as mulheres só tiveram acesso ao ensino secundário no Colégio Dom Pedro II no século XX. Durante o Império, o acesso da mulher ao ensino secundário não significou também a obtenção de elementos para a crítica do seu lugar de subalternidade na sociedade, pelo contrário, a educação recebida era objetivada para a preparação da moça para o casamento. Nesse período, foi inserido ao currículo feminino o ensino de línguas estrangeiras, para que, em reuniões sociais, as moças mostrassem o requinte de sua educação.

Motivadas em corrigir a incompetência dos mestres das escolas públicas e particulares a encerrar a improvisação que o ensino tinha como característica, é que, a partir de 1836, surgem diversas escolas normais, com o intuito de formar a mão de obra do magistério. Tais iniciativas sofrem sucessivos fechamentos. Essas descontinuidades podem ser atribuídas à derrota das escolas normais além da falta de mão de obra qualificada que pudesse elevar a formação dos professores, além da falta da instrução como um valor pela

classe popular. É o advento da industrialização que trará às camadas populares brasileiras a necessidade e valorização da instrução.

Uma característica da sociedade brasileira que vai permear a formação acadêmica e profissional das mulheres será o forte preconceito. As mulheres não podiam exercer qualquer função que fosse considerada masculina. Outra questão era que o Colégio Pedro II era a única escola secundária que dava acesso ao ensino superior e ele não admitia as mulheres. Para ingressar no ensino superior, as mulheres e os homens pobres, que tinham estudado nos liceus, tinham de prestar exames no Colégio Pedro II para acesso aos cursos superiores. Esse exame configurou-se como forte obstáculo do acesso das mulheres aos cursos superiores. O ingresso das primeiras mulheres nas escolas normais desencadeará uma negativa reação da sociedade, considerando essas mulheres como desmoralizadas.

A escola normal vai representar por um tempo a alternativa feminina, a qual, além de instruir para o exercício do magistério, gera a formação das mulheres para o casamento e a maternidade.

Desde seus inícios seria, portanto, a escola normal uma instituição de ensino predominantemente feminina. Em 1880, primeiro ano de seu funcionamento, a Escola Normal da Corte contou com a presença de 105 alunos do sexo masculino e 177 do sexo feminino. É verdade que muitas dessas moças estavam inscritas nas aulas de trabalho de agulha (31, no caso), mas outras estudavam caligrafia e desenho, outras, ainda, faziam o curso de ciências. Embora do ponto de vista prático a escola normal fosse altamente deficiente, além de elevar os conhecimentos da mulher, desenvolvia sua sociabilidade dos contatos com elementos do outro sexo. A coeducação, recém-instituída na escola primária, encontrava numerosas e intensas resistências na sociedade e da parte de alguns homens públicos. (SAFFIOTI, 2013, p. 286,287)

Baseados na concepção de que o homem estava para a esfera pública assim como a mulher está para a esfera privada, é que somente em 1881 teremos a primeira matrícula de uma mulher em um curso superior e, em 1907, a conclusão do curso superior por duas bacharéis em Letras. Vivemos até 1930 no Brasil sem que o curso superior seja uma realidade para as mulheres.

As duas décadas que antecedem a Proclamação da República em 1889 são marcadas por grande agitação de ideias. O papel da mulher na sociedade era discutido de acordo com cada corrente. Dessa forma, a corrente conservadora representada pela Igreja Católica defendia a preservação da família patriarcal e negava qualquer direito civil ou político à mulher. Esse pensamento conservador defendia que eram prejudiciais à mulher os altos níveis de instrução, não estando de acordo com suas funções maternas e de submissão ao homem, assim ela poderia não desempenhar com obediência e recato suas funções dentro

da família. “O baixo nível de educação feminina é assim defendido em nome da necessidade moral e social de preservação da família”. (SAFFIOTI, 2013, p.291)

Em contrapartida, a corrente do liberalismo, agregada ao cientificismo de Tito Lívio de Castro, escritor, defendia que, se a família tradicional se baseava na ignorância da mulher para a sua existência, esse tipo de família deveria acabar e a sociedade educar as mulheres. Combatia os argumentos da inferioridade feminina, justificando com a privação das mulheres dos espaços de saber. Considerava as ideias conservadoras a-históricas. Para o autor, a instrução feminina libertaria a família da imoralidade em que estava submersa e a mulher da escravidão ao homem. Portanto, a educação feminina possibilitaria uma nova organização social superior. Aos poucos, a Igreja Católica que se mantinha enquanto poder em todos os aspectos da sociedade, constituída como religião oficial do Império, foi se desequilibrando com os argumentos liberais e cientificistas que se uniam ao protestantismo. Em contrapartida, o catolicismo tenta destruir todas as possibilidades de mudança no sistema educacional, sendo as mulheres as maiores prejudicadas. “Enquanto o catolicismo visava à manutenção das instituições e um estreitamento dos laços entre a Igreja e o Estado, o Liberalismo colocava a monarquia constitucional diante de um dilema: inovar-se ou sucumbir”. (SAFFIOTI, 2013, p. 295)

Na efervescência das ideias, os diversos grupos manifestavam-se a respeito das mudanças necessárias e a questão do papel e da educação da mulher assumiu diferentes defesas. Os liberais clássicos defendiam a educação feminina voltada para a mulher desempenhar bem o matrimônio e a maternidade. O liberalismo cientificista era considerado muito radical em relação aos liberais clássicos. Advogava em favor de uma reforma social em que os papéis femininos seriam ressaltados e redimensionados. As ideias positivistas eram mais avançadas que as do liberalismo clássico. A educação da mulher estava calcada nas diferenças entre os sexos feminino e masculino e as funções que esses desempenhavam na sociedade. Para os positivistas, o homem e a mulher são concebidos como seres diferentes, que pensam e aprendem diferentemente, portanto defendiam escolas destinadas para meninos separadas das meninas. O Positivismo ressaltava as diferenças biológicas e afirmava como justificativa para a organização social que o homem estava para a esfera pública, assim como a mulher para a esfera privada.

Dentre todas as correntes de pensamento a respeito do papel da mulher na sociedade, as ideias do liberalismo científico, principalmente as de Tito Lívio, eram as mais avançadas. Vinculava a libertação da mulher do poderio masculino e sua atuação na sociedade

por intermédio da educação. A educação teria um caráter emancipador e libertário das mulheres. Pensava a educação como uma força motriz de transformação, capaz de construir uma nova sociedade. As ideias do liberalismo e do cientificismo trouxeram luz para a problemática feminina na sociedade brasileira.

Os inúmeros projetos criados na década de 1880 para desenvolver a educação brasileira foram engavetados, fracassando, dessa forma, todas as ideias de renovação do sistema educacional.

A educação na Primeira República foi caracterizada pela inovação de trazer no texto da Constituição a laicidade do ensino. Por outro lado, não trazia a centralidade do Estado na organização do sistema educacional, caracterizando sua ação como suplementar. O ensino superior continuou com as mesmas características do Império, formador de bacharéis e alheio à realidade da sociedade brasileira. Dessa maneira, o ensino secundário que era a fase de formação para o ingresso ao curso superior, tinha como principal característica a aquisição de conhecimentos e não a formação do cidadão, privilegiando os estudantes das camadas sociais abastadas.

Dessa forma, o sistema educacional brasileiro foi-se constituindo de um ensino primário, normal e técnico-profissional para os brasileiros pobres e o secundário e o superior para os ricos. Os ideais liberais que foram projetados para o ensino na Constituição da primeira república, por larga falta de mão de obra qualificada, só puderam ser concretizados pelos quadros qualificados que a Igreja católica tinha. A Igreja continuou a dominar a educação, agora o sistema privado de ensino.

Nestas condições de concorrência imperfeita em que a Igreja levava vantagens, a mulher, elemento heterônimo econômico, social e culturalmente, formaria os grandes contingentes discipulares dos colégios religiosos que, por não serem gratuitos, marginalizavam do processo educacional amplas camadas da população nacional, repercutindo, pois, seriamente, na instrução da população feminina. (SAFFIOTI, 2013, p. 305)

Em contrapartida, os poucos colégios protestantes que abriram no Brasil colaboraram para o redimensionamento do pensamento feminino, abrindo a perspectiva das classes mistas. Seu ensino primava pela relação com a ciência e a análise. A educação das escolas protestantes apenas perturbou o tradicional poder educacional da Igreja Católica no Brasil.

Como já foi apontado anteriormente, apenas em 1930 as mulheres concretizarão a realidade de entrar para a universidade. Adentraram tardiamente a universidade em relação aos homens e como resultado de sua segregação social, os cursos que tiveram a concentração

feminina foram os cursos com menos prestígio social. Notadamente, a concentração maior foi no curso de Farmácia. O trabalho do farmacêutico já estava em declínio social, permanecendo esse profissional em lugares onde não existia a figura do médico, nas comunidades de pessoas empobrecidas onde os recursos financeiros são insuficientes para procurar médicos nas cidades vizinhas e onde a comunidade tinha a tradição da figura do boticário.

A segregação feminina também ocorreu na área musical, mesmo sendo uma atividade que socialmente era aceita que a mulher desempenhasse. A maioria dos/das estudantes nos conservatórios de música eram mulheres, enquanto que a Imperial Academia de Música e a Ópera Nacional eram formadas por seus discentes, a maioria homens.

Percebe-se um grande contingente de mulheres no ensino comercial de nível superior no ano de 1929, em São Paulo, sendo esse ainda inferior ao número de homens no mesmo curso. Sua presença nesse curso pode ser explicada por dois fatores econômicos e sociais, sendo a letargia do setor terciário no Brasil em se desenvolver e o reforço da heteronomia feminina, visto que o objetivo do curso era formar pessoas que seriam chefiadas e não chefes. Cabe ressaltar que a representatividade feminina na universidade em 1930 não se deu de forma valiosa numericamente.

A grande inserção feminina nos cursos técnicos profissionais deu-se principalmente nos cursos rápidos para o setor terciário, especialmente os cursos de datilografia e taquigrafia. A visão a respeito da inserção social da mulher começa a mudar e as famílias começam a projetar a profissionalização feminina como forma de todo grupo familiar ascender socialmente.

Um curso secundário que continuou majoritariamente feminino foi o curso normal.

Os homens não atingiam aí sequer 10% do número de mulheres – mais precisamente 9,86% -, tendência essa que se tornaria ainda mais pronunciada. Com efeito, em 1964, as mulheres representavam 95,24% dos alunos das escolas normais de todo o país e, em 1965, 94,56%. O corpo docente das escolas primárias chegaria a ser quase totalmente feminino, como era o caso do Rio de Janeiro em 1935, em que as mulheres representavam 99% dos professores do ensino elementar. (SAFFIOTI, 2013, p. 313)

O ensino normal desenvolverá em seu currículo tanto a formação acadêmica em nível de ensino secundário, como também a educação profissional para a atuação pedagógica nos primeiros anos escolares. Sendo o magistério uma profissão de base intelectual, a inserção no curso normal configurou-se também como um veículo de ascensão social para as mulheres

das camadas populares. Historicamente, a escola normal elevou a profissionalização e a intelectualidade das mulheres brasileiras.

A década de 1930 é caracterizada por uma série de mudanças importantes na educação brasileira, que consistiram em uma nova organização do ensino superior e uma formação do ensino secundário. O ensino secundário foi organizado com a permanência do/da aluno/a em sete anos, sendo cinco anos para a educação fundamental, ginásial, e dois anos para a educação destinada para as especializações profissionais.

O curso normal passou a ter a duração de dois anos, tendo o/a aluno/a que apresentar o certificado de conclusão do ginásio. Essa reforma do ensino secundário elevou o nível da escolaridade feminina. Essa revigoração da educação estava mais nos Estados do que na União. Marcou, portanto, a educação primária, o curso normal e a educação profissional, não afetando tanto o ensino secundário e o superior. A Constituição de 1937 permitiu a união entre os dois sistemas de ensino, mas não conseguiu democratizar o ensino secundário, embora tenha aumentado o número de escolas secundárias e, com isso, o crescente aumento do número de alunos/as no ensino secundário, o torna muito perceptível na década de 1940.

A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, representou retrocesso para a educação feminina no Brasil. O país já havia avançado na aceitação da coeducação e o texto da reforma discriminava as mulheres, recomendava que a educação feminina fosse realizada em classes especiais, com o objetivo de respeitar a “natureza feminina de sua personalidade” e de sua “missão no lar”. O ensino secundário se constituía como única forma de acesso direto ao curso superior, se a educação da mulher recebia essas especificidades, próprias da esfera privada e dominação de gênero, a continuidade de seus estudos no nível superior estava prejudicada e ameaçada.

Por outro lado, as normalistas esperavam anos para alcançar os requisitos do curso secundário para a entrada no curso superior. Em 1939, é assegurado o direito de as normalistas ingressarem, sem espera, nos cursos de Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Letras Clássicas, Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia.

Todo o processo educacional feminino foi levando as mulheres para o ensino superior em cursos ligados a licenciaturas, principalmente o curso de pedagogia.

A valorização social deste setor da cultura como típico, ou pelo menos próprio para a mulher, corroborada pelas restrições legais à penetração dos normalistas em outros cursos superiores ou pela permissão apenas mediante a prestação de exames, constituiu fator decisivo da orientação profissional do elemento feminino. Independentemente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina. (SAFFIOTI, 2013, p.323)

As Faculdades de Filosofia contribuíram grandemente para o aumento do número de mulheres no curso superior, tendo como seu público majoritário as mulheres. Embora tenha sido considerável o aumento do número de mulheres nos cursos superiores, elas ainda estavam muito aquém dos homens em todas as modalidades de ensino. Em 1955, as mulheres representavam 28,21% do número de analfabetos de um total de 51,65% de adultos/as analfabetos/as no Brasil. No mesmo ano, o ingresso de mulheres no ensino secundário foi de 45,62% estudantes para 54,38% de homens, um total de 573.764 estudantes. O curso normal foi completado por 86,79% de mulheres e 13,21% de homens, com um total de 19.367 normalistas. O total de concluintes do ensino industrial foi 356 técnicos, sendo 3,37% mulheres e 96,63% homens; dos 247 concluintes em maestria do mesmo curso, 4,45% mulheres e 95,55% homens.

Em 1963, o ingresso das meninas nos cursos médios totais representou 49,34% dos 1.212.691 estudantes e 48,69% das matrículas efetivas para o segundo ciclo do ensino médio, de um total de 351.165 matriculados/as. Alcançando um lugar quase que paritário aos homens no ensino médio. No ensino superior, em 1964, dos 27.172 concluintes, as mulheres representaram 25,35% do total. Em 31 de março de 1964, é desencadeado o golpe civil-militar no Brasil, que foi consumado em 1º de abril do mesmo ano, por intermédio de uma articulação entre empresários e militares. O golpe teve o objetivo de ajustar a ideologia ao modelo socioeconômico, como era defendido pela classe média e burguesia. Em contrapartida, o golpe civil-militar de 1964 enxotou para a clandestinidade os sindicatos, Ligas Camponesas, organizações estudantis, movimentos de cultura e educação popular que defendiam que a economia deveria se adequar à ideologia. Com o golpe civil-militar consumado, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais – IPES - formado por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, unido aos empresários de multinacionais e com a Escola Superior de Guerra – ESG -, organizam um simpósio cujo objetivo era a reforma da educação brasileira. Ainda esse mesmo grupo, em 1968, organiza um Fórum intitulado “A educação que nos convém”, evento maior que o simpósio anterior. O Fórum deixa claro o modelo de educação que seria assumida pelo regime militar. Saviani chama essa orientação de concepção produtivista de educação. Com o projeto “A escola que nos convém”, o grupo empresarial agia com forte pressão ao Estado para que suas expectativas fossem retribuídas, principalmente em relação ao ensino superior.

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins.” (SAVIANI, p. 297, 2008)

A Lei da Reforma Universitária entra em vigor em 1969, com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que foi regulamentada com o Decreto nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969, em conjunto com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 77/69 que incorporava ao currículo do curso de Pedagogia as habilitações profissionais.

Em 1971, entra em vigor a Lei 5.692, que instituiu o primeiro grau de 8 anos, substituindo e unificando o antigo primário e ginásio, e ainda a profissionalização compulsória e universal do 2º grau, cujo objetivo era atender as demandas do mercado de trabalho, formando e qualificando a mão de obra. Segundo Saviani, o estabelecimento desse objetivo colaborou fortemente para a institucionalização da visão produtivista da educação que, mesmo com a redemocratização do país, manteve-se como hegemônica na elaboração da nova LDB em 1996 e no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001.

Outra questão bastante relevante foi a desvinculação da Lei Orçamentária da obrigatoriedade dos municípios, estados e União de destinar o percentual mínimo para a educação na Constituição de 1967. A Constituição de 1934 tornava obrigatória a destinação de 10% dos recursos da União e 20% para os estados e municípios. A Constituição de 1946 determinou 12% para a União e manteve 20% para municípios e estados. Ainda, a Emenda Constitucional de 1969, conhecida como Constituição de 69 porque substituiu em grande parte o texto da Constituição de 67, estabeleceu somente a obrigatoriedade dos estados e municípios em 20%, eximindo a União. Sem a obrigatoriedade orçamentária da União para a educação, os investimentos do Ministério da Educação e Cultura significarão um terço do que garantiu a Constituição de 1946. A Constituição do regime civil-militar ainda relativizou o princípio da gratuidade do ensino presente em todas as cartas magnas brasileiras, desde a primeira em 1824, pelo sistema de concessão de bolsas de estudos no 2º grau e ensino superior, conforme o Artigo 176, parágrafo 3º, inciso IV. A estratégia de privatização do ensino superior concretizou-se com o aumento aligeirado de criação de instituições privadas.

Dessa maneira, entre os anos de 1964 a 1973, o ensino primário ascendeu em 70,3%, o ginásial em 332%, o colegial em 391% e o superior cresceu 744,7%. Assim, o número de instituições públicas de ensino superior, no mesmo período, passou de 129 para 222, enquanto as instituições da rede particular passaram de 246 para 663. O aumento significativo do número de instituições privadas foi possível pelo estímulo governamental assumido por determinação de políticas educacionais, que teve, por intermédio do Conselho Federal de Educação, a ação de fortalecer a extensa rede de escolas particulares no país, com autorizações seguidas de reconhecimento.

É importante ressaltar que a ampliação do ensino superior favoreceu consideravelmente as mulheres, que adentraram as universidades públicas e privadas com o objetivo de se capacitar intelectualmente e se qualificar profissionalmente.

Além do aumento considerável do setor privado, a educação pública sofreu a pressão para se adequar aos princípios contrários de sua estatização, como ressalta Saviani:

Para além do fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia, aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p. 301)

Outra mudança de estrutura no ensino superior trazida pelo regime civil-militar foi condizente com a duração das disciplinas, que passou de anual para semestral, acarretando celeridade no desempenho do trabalho pedagógico. O regime semestral foi introduzido com a dinâmica da matrícula por disciplinas.

O modelo de educação do regime civil-militar trouxe significativas dificuldades à qualidade do ensino superior como: a substituição da estrutura catedrática pela departamentalização com as matrículas por disciplinas e o regime de créditos; a desconsideração das especificidades de cada curso e suas carreiras profissionais com a programação das disciplinas que formavam os currículos; redução do tempo para desenvolvimento e aprofundamento das disciplinas com a mudança do período letivo anual para o semestral.

A pós-graduação começou no Brasil durante o governo dos militares, com o objetivo de modernizar, que tinha como área estratégica o desenvolvimento científico e tecnológico, alimentado pelo projeto “Brasil Grande”. O modelo de pós-graduação que serviu como exemplo foi o norte-americano da pós-graduação *stricto sensu*, organizado pela hierarquização do mestrado e do doutorado, mas sem a obrigatoriedade de o/a estudante ter de cursar o mestrado para após cursar o doutorado. Essa organização permitia que o/a estudante pudesse cursar diretamente o doutorado, o mestrado não era fase preliminar para o doutorado.

Outra questão relevante foi que a pós-graduação foi inspirada nos modelos norte-americanos, mas a influência que esta teve concretamente foi a do modelo europeu, em que o sistema considera que o/a estudante, ao ingressar na graduação, tenha a maturidade e a autonomia que exige o corpo docente de uma orientação mais direta; e, na pós-graduação, a

concepção de que o/a estudante tem a capacidade de realizar seu trabalho de pesquisa com independência do/da orientador/a. Dessa forma, o/a orientador/a desempenhava o trabalho de avaliador/a em conjunto com a banca e não de mediador/a de construção do trabalho.

A forte influência do modelo europeu na pós-graduação é explicada pela formação dos/das professores/as que foram convidados/as a compor o corpo docente. Os professores e as professoras possuíam formação europeia ou haviam se formado dentro do modelo de educação europeia. Portanto, a pós-graduação brasileira resultou do modelo de organização do processo formativo norte-americano em conjunto com o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica da Europa.

Do século XIX ao século XXI, as mulheres vêm conquistando lentamente seus direitos relacionados à educação. A grande luta estabelecida no século XIX foi o direito a estudar, tendo o século XXI sua representação como maioria nas universidades, alcançando maior grau de escolaridade que os homens. Segundo o documento, Diagnóstico preparatório da VI CONFINTEA Brasil (2008), a taxa de analfabetismo das mulheres, em 2006, era de 10,1% para 10,6% dos homens. Levando em consideração a faixa etária de 15 a 24 anos, as mulheres apresentam taxa de analfabetismo de 1,6%, para 3,2 dos homens. Entre as pessoas não alfabetizadas acima de 50 anos, as mulheres apresentam um percentual de 24% para 21,7% dos homens. O documento revela, no entanto, que a maior escolarização das mulheres em relação aos homens não tem condicionado o acesso a condições superiores de trabalho e a melhores remunerações. Estes desafios, ainda permanecem como pauta de luta na equidade de gênero em nossa sociedade.

CAPÍTULO 3- A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

A massa não é apenas objeto da ação revolucionária; é, sobretudo, sujeito.
Rosa Luxemburgo

3.1- HISTÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa que se configura como propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da pesquisa-ação, que contribuam para a tomada de consciência da equidade de gênero na EJA, que desenvolveremos o histórico da pesquisa-ação, as contribuições de Bosco Pinto para a metodologia com a adaptação dos princípios educacionais freireanos.

A pesquisa-ação tem como objetivo a transformação da realidade, por intermédio da participação dos sujeitos envolvidos. Para que a metodologia efetivamente ocorra, é necessário que se estabeleça uma relação entre o/a pesquisador e os sujeitos imbricados na realidade de modo horizontal e coletiva.

A pesquisa-ação, segundo estudos de Michel Thiollent, tem sua gênese nas lutas sociais, com os ideais democráticos de Kurt Lewin, um psicólogo judeu alemão que, durante a Segunda Guerra Mundial, migra para os EUA e lança o conceito de pesquisa-ação em seu artigo *Action Research and Minority Problems*, em 1946. Em seu artigo, ressalta que, para as ciências sociais, é importante compreender os fatos sociais em uma imersão na sociedade por intermédio de seu organismo ativo. Para tanto, é necessário caracterizarmos a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Na América Latina, em reação aos regimes opressores instaurados em diversos países, nas décadas de 1950/60, surgem os movimentos de conscientização encorajados pelas ideias e práxis de Paulo Freire na educação popular e com a Teologia da Libertação da Igreja Católica, essas inseridas nos contextos sociais, educacionais e religiosos. Como resultado dessa efervescência, nasce a Pesquisa Participante. Ela, a partir de então, torna-se uma ferramenta indispensável na educação popular. As experiências com a pesquisa participante partem da realidade concreta dos grupos e com o estabelecimento de relações horizontais

entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, permeadas pela divisão do trabalho e pela aprendizagem coletiva. Seu objetivo é a mudança social ou o desenvolvimento de práticas que beneficiem o coletivo.

Pesquisa participante é o termo usado com mais frequências, na atualidade, para fazer referência às experiências que procuram conhecer, transformando (...). É utilizado para designar esforços diversos para desenvolver práticas de pesquisa que incorporem os grupos excluídos das esferas de decisão à produção e comunicação de conhecimentos, como às ações que disso possam derivar (GAJARDO, 1986, p. 44).

Embora a pesquisa-ação e a pesquisa participante tenham surgido em lugares distintos e distantes, nas décadas de 1980/90, é construída uma aproximação entre as duas. Esse estreitamento das duas metodologias foi fortemente incentivado por Fals Borda, com a construção de uma interação entre pesquisadores/as.

O ponto de partida da revitalização da perspectiva de participação em pesquisa e conhecimento foi dado pelos esforços de autores, como Orlando Fals Borda, que contribuíram para aproximar pesquisa-ação e pesquisa participante e dar-lhes uma dimensão internacional, com maior interação entre pesquisadores dos dois hemisférios. De assunto local ou prática semiartesanal, a pesquisa-ação e as mudanças metodológicas ou até paradigmáticas que lhe são associadas passaram a ser questões discutidas em âmbito internacional, com trocas de experiências e ampliação de temáticas não limitadas às da pobreza. (THIOLLENT, 2014, p. 23)

Embora tenham ocorrido vários movimentos que fortaleceram a pesquisa-ação e a pesquisa participante, o lançamento do jornal inglês *International Journal of Action Research*, em 2005, fortalece a interação entre os/as pesquisadores/as de várias nacionalidades. Naquele momento, as metodologias participativas ainda são alvo de crítica quanto ao seu rigor científico no mundo acadêmico, ocupando um lugar marginal.

A metodologia pesquisa-ação é aplicada em diversas áreas das ciências sociais como Educação, Serviço Social, Meio Ambiente e Saúde. Está relacionada com a pesquisa participante em muitos aspectos como a participação dos sujeitos, a construção coletiva de mudanças sociais, além de forte compromisso com os movimentos sociais e com a cultura popular.

O Positivismo como filosofia, tem uma grande consonância com o modo de produção capitalista. A redução do sujeito do conhecimento ao ser individual, a “coisificação” da realidade e sua “fetichização”, a separação entre sujeitos e objetos, tudo isso corresponde ao processo de alienação capitalista. Essa mútua consonância e empatia explicam a predominância do método hipotético-dedutivo nas ciências e, sobretudo, sua dominância no campo das ciências sociais. (PINTO, 2014, p. 73)

Diante de uma questão técnica e metodológica, o Positivismo e o empirismo consolidaram-se nas ciências sociais mediante o desafio de essas ciências provarem seus estatutos científicos, frente às ciências naturais, que eram secularmente consolidadas. Viram-se obrigadas a trabalhar com os métodos das ciências naturais em suas práticas para obterem o

reconhecimento científico. Outra questão de cunho ideológico está na submissão dos países periféricos às metrópoles capitalistas, a disseminação dos modelos empiristas e racionalistas como parte do controle político e ideológico.

Segundo Thiollent, as metodologias participativas contribuíram para alimentar as perspectivas de mudança do regime militar para a democracia, mas foram perdendo espaços com o avanço do neoliberalismo no Brasil. Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e João Bosco Guedes Pinto são importantes referências brasileiras.

Depois, ao longo dos anos, houve momentos de avanço e de recuo na ousadia dos métodos participativos. Perderam fôlego com o neoliberalismo do início dos anos 90, mas voltaram a ganhar espaço com os projetos sociais da época de Fernando Henrique Cardoso e da época do Lula. Hoje, a metodologia participativa é relativamente bem considerada, tanto em certas áreas acadêmicas, quanto em áreas de atuação social e ambiental. É até exigida nas cláusulas de grandes projetos financiados por organismos internacionais. (THIOLLENT, 2014, p.16)

A pesquisa-ação contrapõe-se vigorosamente às metodologias positivistas, ao funcionalismo e ao conservadorismo acadêmico, rompendo, junto a outras metodologias qualitativas de pesquisa, com o que era considerado como monopólio da pesquisa quantitativa, sinônimo de cientificidade e respeito no mundo acadêmico.

Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante foram acometidas de preconceito no mundo acadêmico e tiveram dificuldades em obter fomentos e apoios institucionais. Contrapondo-se a essa situação, nos últimos dez anos, esta tem ganhado grande popularidade nas universidades, principalmente nas atividades de Extensão Universitária. Thiollent, (2014, p.19) afirma que, no caso da Educação de Jovens e Adultos/as, a pesquisa-ação tem desenvolvido a tarefa importante de executar conteúdos e procedimentos do ensino em consonância com a visão e a necessidades dos sujeitos.

Tanto o Brasil quanto a América Latina, historicamente, têm como referência teórica e metodológica Paulo Freire para a relação entre a pesquisa-ação e a educação. Têm como desenvolvimento as três fases da metodologia freireana: a investigação, a tematização e a programação. Essas fases foram amplamente discutidas por pesquisadores/as e professores/as. João Bosco Guedes Pinto foi um dos que operacionalizou os constructos teóricos de Freire para a metodologia da pesquisa-ação.

João Bosco Guedes Pinto, sociólogo brasileiro, foi um dos introdutores da pesquisa-ação no Brasil, nas áreas da Educação e planejamento rural, no final da década de 1970. Adotou a pesquisa-ação como ferramenta que incentivava e propiciava a participação dos sujeitos envolvidos. Realizou um importante trabalho em diversas áreas, impulsionado pelos ideais de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pesquisadores/as tinham consciência de que a pesquisa-ação na América Latina tinha se desenvolvido a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Paulo Freire, mas era um tanto nebuloso como uma proposta voltada para a alfabetização tinha se constituído em um método mais amplo para a investigação temática, “aplicável em diversos aspectos da realidade social e dos processos educacionais mais complexos, posteriormente denominados de pesquisa-ação.” (THIOLLENT, 2014, apresentação).

Devido ao aporte teórico e conceitual dos constructos teóricos e metodológicos de Paulo Freire, a metodologia da pesquisa-ação foi ganhando dimensões cada vez mais amplas, para além da sua preocupação inicial, que era a alfabetização de adultos/as.

Foi reconstruído com objetivos mais amplos, mas em bases conceituais semelhantes às anteriores e sistematizando, com a participação de outros cientistas sociais, do ICIRA de Santiago do Chile, de 1966 a 1968, no que foi denominada então de Investigação Temática. Sua aplicação fez-se no contexto da Reforma Agrária, promovida pela Democracia Cristã, junto a camponeses beneficiários da reforma. (FIORI *apud* PINTO, 2014, p. 141).

De 1969 a 1971, a Investigação temática foi desenvolvida na Colômbia por um grupo de sociólogos/as e educadores/as junto com Bosco Pinto, também no contexto da reforma agrária. A partir dessa experiência colombiana, vai ocorrendo na Investigação temática uma série de reformas em sua metodologia e em sua teoria.

De 1972 a 1975, a metodologia será desenvolvida em diversos países da América Latina por Bosco Pinto e suas equipes interdisciplinares: Peru, Equador, Venezuela e Bolívia, sendo cada vez mais enriquecida com as experiências e sendo estruturada.

É com a experiência da educação de adultos/as em áreas rurais, especificamente em 1974, que a metodologia é renomeada de Pesquisa-Ação. De 1976 a 1978, a metodologia vai ser desenvolvida em um órgão do Governo no Haiti e por uma equipe independente na República Dominicana.

A partir de 1979, com o regresso de Bosco Pinto ao Brasil, a pesquisa-ação será desenvolvida em vários Estados do nordeste brasileiro. De 1979 e 1981, no Estado baiano, com as experiências do Projeto Sobradinho e Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado de Paraguaçu. Em 1982, Pernambuco, com a experiência na SUDENE/UFPE com o Laboratório de Ação Comunitária, Agrestina. Em 1983, em Sergipe, com o Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado dos Tabuleiros Sul. Em 1984, começa-se a experiência com a Fundação Mobral no Ceará, Pernambuco, Piauí e Sergipe, em parceria com a socióloga Laura Susana Duque-Arrazola.

Contribuíram de forma direta para o enriquecimento da metodologia, entendida não como uma estrutura rígida, uma sequência invariável de momentos, passos e fases,

mas como uma prática social, guiada por objetivos interligados e que é recriada a cada realidade que se enfrenta, graças à mesma dialética com que o concreto desafia a teoria e o método, provocando sua transformação. (PINTO, 2014, p. 142)

Não se trata de uma adaptação das obras de Freire, principalmente *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da Liberdade* para a metodologia, mas de um trabalho profundo de Bosco Pinto com conceitos, que desencadeia a sequência metodológica e, por conseguinte, os procedimentos, as etapas e as condutas. As etapas da pesquisa-ação são apresentadas com primoroso esmiuçamento, investigação profunda e organização sistemática.

Bosco Pinto ressalta a organização prática por intermédio de uma estrutura técnica bem definida e com a utilização de técnicas auxiliares como o diário de campo, entrevistas, dinâmicas de grupos e codificação de dados. A metodologia da pesquisa-ação de Bosco Pinto, embora organizadas na década de 1970, mostra-se bastante atual, necessitando a incorporação dos suportes da informática presente. A atualidade da metodologia deve-se a sua flexibilidade a vários contextos e situações.

Percebe-se um desejo de aliar a militância e o engajamento político com o lado científico na obra de Bosco Pinto. Para o nosso contexto político brasileiro, torna-se imprescindível essa articulação do autor, para uma atualização dos princípios do que deve ser a educação para os/as menos/as favorecidos/as de nossa sociedade.

3.2- A CONTRIBUIÇÃO DE BOSCO PINTO: A ADEQUAÇÃO DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS PARA A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO.

Para Bosco Pinto, a pesquisa-ação é compreendida como prática social e política, porque está submetida às relações de classe, de poder, da distribuição dos bens materiais e das estruturas de decisões da sociedade. Para ele, esse tipo de pesquisa extrapola o desenvolvimento e a tomada da consciência da realidade e suas representações, pois propicia mudanças na realidade por intermédio da organização dos sujeitos envolvidos e da produção do conhecimento. Essa compreensão dos sujeitos na organização da sociedade estratificada em classes sociais, mais adiante dar-se-á em gênero e raça, compreendendo as especificidades das mulheres nessa estrutura e dos/das negros/as e indígenas, ou seja, dos sujeitos que formam a sociedade, mas não são homens brancos e nem ricos.

Bosco Pinto vai conceber a educação como ferramenta estratégica de conscientização e ação das camadas populares, em um movimento contínuo de formação desses sujeitos para a compreensão das estruturas sociais de poder e dominação em que

vivem, desenvolvimento da consciência histórica, crítica e coletiva dos lugares e não-lugares que ocupam e das estratégias para superação e mudança dessa realidade. A superação da dominação e o alcance de uma vida plena, com acesso aos bens materiais e imateriais produzidos socialmente por todos/as e para todos/as, só será efetivada por intermédio de ações coletivas e organizadas.

Nessa perspectiva de educação libertadora, como ocorrerá a participação dos sujeitos nos processos de mudança será motivo de preocupação para Bosco Pinto. Para ele, “participar não é assistir nem fazer parte, é tomar parte nas coisas do planejamento, na tomada de decisões e na execução dos programas e projetos”. (PINTO *apud* DUQUE-ARRAZOLA).

Em parceria com Fals Borda (1987), Bosco Pinto defende a participação efetiva dos sujeitos, constituindo-se ainda como um grande desafio para a produção de conhecimento, para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e movimentos sociais. Daí, já constatamos uma grande contribuição do autor para a educação contemporânea. Para os autores, os/as pesquisadores/as que desenvolvem pesquisas e trabalhos com metodologias participativas com homens e mulheres das classes populares, precisam estar atentos/as para que essa participação se compreenda como conquista de direitos, como tomada de consciência da estratificação social e pertencimento a uma determinada classe que é oprimida por intermédio do conhecimento da realidade, a metodologia como prática social e política para a transformação da realidade.

Nesse sentido, a participação dos/as sujeitos/as se efetiva pela conscientização, para a luta coletiva com a conquista dos direitos, tanto individuais como coletivos. Para uma educação verdadeiramente construída para os homens e as mulheres das classes populares, ela precisa ser a expressão desses/dessas sujeitos/as, por intermédio de sua participação. Uma educação libertadora não é uma em que o/a oprimido/a tem um/a interlocutor/a para falar de sua opressão e libertá-lo/la. Ele/ela é o/a sujeito/a de sua liberdade por intermédio de sua participação.

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a esse convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados (...). A não ser que se pretenda fazer *para* eles a transformação, e não *com* eles – somente como nos parece verdadeira essa transformação. (FREIRE, 2014, p. 75)

A participação também pode ser gestada como método e como prática, como ressalta Bosco Pinto. A participação é tratada não como concessão do Estado dominante, que utiliza essa participação dos sujeitos como facilitação para conquista de seus objetivos e para

o controle hegemônico. A participação aqui é gestada e nutrida como direito, centrada nas reais necessidades dos grupos que pertencem às classes subalternas e às classes populares. A tomada de consciência de como a sociedade está organizada e como isso se deu historicamente com base na materialidade, por intermédio dos interesses dos homens e não de Deus, é fundamental para a participação dos homens e mulheres para a transformação da realidade.

Assim, a pesquisa-ação, nos princípios de Bosco Pinto, não tem a somente o caráter de analisar ou descrever as situações subalternadas das classes dominadas, ou compreender as relações de fatos que sucedem uns aos outros no processo de dominação, ou caracterizar os sujeitos subalternos, sem tirar a relevância desses conhecimentos científicos. Para Bosco Pinto, é necessário compreender a realidade concreta e objetiva da subjugação dos/das oprimidos/as, para com eles/elas conjugar ações por intermédio dos conhecimentos necessários produzidos, para uma transformação ou mudança da realidade.

Para tanto, segundo Bosco Pinto (2014), a pesquisa-ação tem alguns pressupostos e exigências que precisam ser respeitados: a pesquisa-ação assume o compromisso com as classes oprimidas da sociedade e tem conteúdo e propósito político de transformar a realidade dos sujeitos que pertencem às classes subalternas da sociedade. Reafirma, enfaticamente, o compromisso com os/as oprimidos/as e menos favorecidos/as da sociedade, além da transformação da realidade como acordo político com esses/essas. Trata-se de uma escolha além de metodológica, epistemológica, opondo-se ao Empirismo e ao Positivismo. É uma prática social, pedagógica e científica cujo propósito é a transformação social. Trata-se de uma metodologia centrada na coletividade, procura a construção coletiva do conhecimento para o uso coletivo do mesmo. Busca uma comparação entre os conhecimentos da cultura popular e os conhecimentos científicos para o surgimento de um novo saber. A teoria tem o papel de esclarecer e alimentar a prática. É a união de todos os pressupostos e exigências que permitem que a pesquisa-ação se diferencie de outras modalidades de pesquisa.

3.3- A DIALOGICIDADE E HORIZONTALIDADE NA PEDAGOGIA FREIREANA.

Torna-se imprescindível resgatar alguns princípios freireanos da educação, como a relação dialógica e horizontal, pois a maioria das mulheres e homens que vem para a Educação de Jovens e Adultos/as, após anos sem frequentar, ou nunca ter frequentado a escola, traz consigo as marcas de uma vida oprimida, de exclusão e de silenciamento. Torna-

se necessária uma pedagogia do dessilenciamento, um termo e princípio freireano, que significa conversa, diálogo, expressão e participação. Dessilenciar significa deixar de ser cativo/a do silêncio, libertar-se do embatucamento. Para tanto, é preciso ter fé no ser humano, do diálogo carregado de esperança, da escuta sensível e de uma relação horizontal entre educador/a e educandos/as. Para Freire, é imprescindível que o/a educador/a esteja encharcado de fé nos homens e nas mulheres com que trabalhará ou trabalha, que seja um/a sujeito/a dialógico/a, crítico/a, compromissado/a com a transformação da realidade e que compreenda que só o diálogo entre seres iguais que permitirá a libertação.

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isso, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de se encontrar frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado. Essa possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que esse poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 2014, p.112, 113)

Partindo-se do princípio de que todo ser humano é um ser que possui diversos conhecimentos, independentemente de ter vivenciado a escolarização formal; um sujeito cultural, produtor de cultura e de saber, faz-se necessário romper com a hierarquização do saber, julgamento do conhecimento em saberes superiores e saberes inferiores e com as relações dominadoras, opressoras entre educadores/as e educandos/as na EJA, para se construir uma relação horizontal e dialógica, como defende Freire:

Para Paulo Freire, é necessária a humildade para aprender com o/a outro/a, esvaziar-se de si mesmo para ir ao encontro do outro. Dessa forma, Freire valoriza tanto os conhecimentos escolares como os não escolares. Como ideia fundamental, defende o diálogo, construído por uma relação amorosa, sem dominação e manipulação entre educador/a e educandos/as.

Freire defende o diálogo como ferramenta indispensável nas relações humanas, que, ligado à esperança, restaura a humanidade. A relação é horizontal porque se dá entre iguais, essa relação se dá para o anúncio e transformação da realidade. Para tanto, é necessário ter fé no ser humano, em sua capacidade de se fazer e refazer, em sua capacidade de ser mais. Desenvolve uma educação que tem por base a conscientização crítica da realidade.

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 2014, p.10)

Freire evidencia o diálogo como “o encontro entre homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”. Critica o pensar ingênuo que percebe a realidade como algo imutável e determinado. O fazer pedagógico baseia-se no processo de conscientização crítica da realidade, que é construído pela relação compromissada entre as pessoas. Essa educação tem como essência uma pedagogia problematizadora, humanista e crítica, que se efetiva pelo amor ao próximo, à vida, pela esperança, pelo pensar crítico e pela consciência.

Reporta-se à mulher e ao homem como seres críticos, dialógicos, capazes de transformar e de criar. Pensa o homem e a mulher como seres humanos de poder e capacidades. Sujeitos inseridos em uma história em constante transformação, carregada de contradições pelas relações entre opressor/a e oprimido/a, em um processo que acarreta a desumanização, injustiças e exclusões. Defende a necessidade de o/a oprimido perceber-se nessa realidade dicotômica que, por intermédio da conscientização, discute e descortina suas insatisfações com o sistema opressor.

A conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhe oferece (...), está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 2014, p.12)

A palavra não é privilégio de alguns e sim direito de todos os seres humanos que, mergulhados na realidade, são capazes de refletir e mudar o que é estabelecido como verdade. É por intermédio da palavra e da materialidade da vida que o/a sujeito/a constrói sua consciência e sua ação no mundo para transformá-lo.

A educação para a liberdade tem de ser um ato de amor, amor ao mundo e aos homens e às mulheres. Não é possível o diálogo como ato de criar e recriar o mundo, se não tiver amor, porque ele já é o próprio diálogo. Nas relações de dominação e opressão, não existe amor. Pois a relação amorosa necessita de horizontalidade e de equidade. As relações de dominação e opressão são permeadas pelo sadismo de quem domina e o masoquismo de quem é dominado.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os questão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa dos homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (Freire, 2014, p. 111,112)

Freire evidencia que não existe formação de homens e mulheres sem ideologia. Ou se constrói a educação bancária que educa para a manutenção da realidade opressora, que aliena o homem e a mulher de sua realidade concreta; ou se constrói a educação que liberta por intermédio do desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos, do diálogo e da relação entre os sujeitos baseada na horizontalidade das relações.

A relação de horizontalidade entre aquele e aquela que desenvolve o papel de educador e educadora e o/a educando/a é fundamental para o dessilenciamento do/da sujeito/a que é oprimido/a. Não são os discursos do educador e da educadora que desenvolverão o senso crítico do/da educando, mas o diálogo entre os dois e o grupo. Na palavra e na escuta da palavra do/da outro/aque se construirá a crítica da realidade, a desnaturalização dos sistemas do capitalismo que oprimem homens e mulheres, na crítica da cultura machista e patriarcal que dominam as mulheres em uma lógica de submissão aos homens.

3.4-O CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina foi inaugurado no dia 18 de agosto de 1977. Na época, recebeu o nome de Centro Interescolar de Línguas, Educação Artística, Práticas do Lar e Industriais (CIE), conforme histórico do Projeto Político-Pedagógico da própria instituição. Até hoje, é identificado e reconhecido pela comunidade como CIE. Não há registros a respeito de quanto tempo a escola funcionou como Centro Interescolar no projeto original.

Não há, nos documentos oficiais da escola aos quais tive acesso, a data ou momento em que a instituição de ensino deixa de se chamar Centro Interescolar e passa a ser chamado de Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina.

Uma característica dessa instituição foi sempre atender o público dos anos finais do Ensino Fundamental, da quinta à oitava série e, com a nova formulação do Ensino Fundamental em nove anos, atender do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos/as - EJA - na escola iniciou-se em 2003 com o segundo segmento, por ocasião da transferência da oferta de matrícula que acontecia na Escola Classe 05 e Escola Classe 11 de Planaltina. Após isso, foram fechando a oferta da EJA em outras escolas, como no CEF 01 e os/as estudantes/as e os/as professores/as foram sendo remanejados para o CEF 04. O primeiro segmento passa a ser ofertado na escola

em 2005, com uma situação semelhante à do segundo segmento, que foi o cancelamento de oferta na Escola Classe 01 de Planaltina.

O CEF 04 está localizado no Setor Educacional, lotes C/D. Como referências para a localização, a escola encontra-se ao lado da Biblioteca Setorial Monteiro Lobato e próxima às feiras de roupas / importados / do agricultor de Planaltina.

A Coordenação Regional de Ensino de Planaltina funciona em espaço físico do CEF 04, cedido há muito tempo. Comporta ainda uma agência do Banco Regional de Brasília – BRB, com o atendimento exclusivo aos/às funcionários/as da educação da cidade.

Atualmente, a escola tem 1.174 estudantes matriculados/as no diurno e 610 na EJA. São 38 turmas que funcionam no matutino e no vespertino com o Ensino Regular - séries finais do Ensino Fundamental - e 16 turmas da EJA, sendo 4 do primeiro segmento e 12 do segundo segmento.

As dependências que compõem a escola são: secretaria, biblioteca, duas salas de professores/as, direção, sala dos/das supervisores/as pedagógicos/as, salas de aula, laboratório de informática, sala de vídeo, cantina, pátio coberto, teatro, salas do Projeto de Altas Habilidades, sala do/da orientador/a educacional, sala de recursos e quadra esportiva sem cobertura. A instituição possui diversas áreas de convívio arborizadas e planejadas. A escola tem uma boa estrutura física, muito bem zelada e conservada.

O CEF 04 é uma escola inclusiva desde 2005. Ela atende estudantes com deficiências físicas, intelectuais, auditiva e condutas típicas. O projeto de Altas Habilidades de artes cênicas, plásticas e música, da CRE Planaltina, funciona em suas dependências físicas também.

Por ser uma escola localizada no centro da cidade, a comunidade atendida tem origens diversas. Os/As estudantes são oriundos/as de diferentes bairros da cidade: Setor Residencial Leste, Setor Residencial Oeste, Setor Residencial Norte, Arapoangas, Estâncias, Vila Vicentina, Vale do Amanhecer, Condomínios e zona rural.

A equipe de profissionais da escola é formada por um/a diretor/a, um/a vice-diretor/a, dois/duas supervisores/as pedagógicos/as e um/a supervisor/a administrativo/a, um/a orientadora educacional, três coordenadores/as pedagógicos/as no diurno, três coordenadores/as pedagógicos/as no noturno, um/a secretário/a escolar e dois/duas assistentes de secretaria, 20 servidores/as da carreira Assistência à Educação, 103 professores e professoras, 21 servidores/as terceirizados/as.

A escola possui muitos desafios políticos-pedagógicos, entre eles, procurar estratégias para que os/as filhos/as dos/das trabalhadores/as e os/as trabalhadores/as da EJA aprendam mais e melhor e, com isso, possam estar inseridos/as em estratégias que melhorem suas próprias vidas e a vida da coletividade. Para tanto, é imprescindível o envolvimento e comprometimento de todos/as os/as profissionais em projetos que visem ao alcance desse objetivo. É importante ressaltar o papel social e intelectual da escola para os/as trabalhadores e os/as filhos/as desses/as trabalhadores/as, para um trabalho com consciência de classe social e comprometido com a transformação da realidade.

3.4.1- ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EXISTENTES A RESPEITO DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA.

Levaremos em consideração as avaliações oficiais da Educação como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que é calculado a partir da média de desempenho dos/das estudantes na Prova Brasil em conjunto com as taxas de aprovação desses/as estudantes na escola. A Prova Brasil é uma das três avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. O SAEB e a Prova Brasil são avaliações para diagnóstico da Educação Básica, em larga escala.

Em 2009, o IDEB do CEF 04 de Planaltina atingiu a meta com a média de 3,6. A partir desse ano, o número de participantes na Prova Brasil foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Não obteve média na Prova Brasil 2015, não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. O resultado do IDEB foi calculado a partir da proficiência média dos/das alunos/as nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio das provas e da impossibilidade de cálculo da proficiência na Prova Brasil. A meta projetada para 2015 foi 4,2 e para 2017 é 4,5.

A escola já desenvolveu diversos projetos. Especificamente, em 2004, acrescentou em seu Projeto Político-Pedagógico o Projeto Águas do Cerrado, como resultado de os/as professores/as participarem do curso Reeditor Ambiental da Estação Ecológica de Águas Emendadas. A questão de pesquisa do projeto foi identificar se a comunidade da escola conhecia a Estação Ecológica de Águas Emendadas e como se relacionava com ela.

Em 2005, o tema do projeto da escola foi o Parque Recreativo Sucupira e a forma como ele poderia ser inserido na vida da comunidade. Estudaram ainda, o cerrado nas dimensões física, biológica, histórica, antropológica e social.

Em 2006, com a parceria da FUP/UnB, a escola deu continuidade ao projeto a respeito do Parque Sucupira. Essa parceria e pesquisa geraram outros temas de estudo, tanto a respeito do meio ambiente, como a respeito de outras áreas do conhecimento, buscando, junto aos órgãos competentes e à comunidade, que o Parque Sucupira se efetivasse como espaço pertencente à comunidade, conforme relatado nos Projetos Político-Pedagógicos 2008/2009/2010.

Vale ressaltar que o modelo de gestão escolar no período de 2008 a 2010 era o da Gestão Compartilhada, em que os/as diretores/as e vice-diretores/as faziam uma prova escrita e depois passavam pela apreciação dos/das gestores/as de nível intermediário (Coordenação Regional de Ensino) e nível central (Secretaria de Estado de Educação do DF), para depois serem votados/as pela comunidade.

Em 2012, é sancionada a Lei 4.751, a Lei de Gestão Democrática das Escolas Públicas do Distrito Federal. Nela é regulamentada a escolha do/da diretor/a e vice-diretor/a das escolas públicas. Em 2013, a escola é vencedora, pelo Distrito Federal, do Prêmio Gestão Escolar. O objetivo do concurso é divulgar experiências de gestões exitosas, partindo-se de uma seleção por Estado e, posteriormente, nacional. O CEF 04 de Planaltina inscreveu-se com os projetos de reestruturação do ambiente escolar, construído coletivamente, partindo da reflexão da escola que temos para a escola que queremos e merecemos. Foi um árduo trabalho de mudanças de espaços físicos da escola com reformas, restaurações e modificações de espaços. Além da estrutura física, os projetos pedagógicos: Drogas, Tôfora!, Paz na Escola e Língua de Trapo contribuíram para que a escola fosse a representante do DF para concorrer em nível nacional. (Para maiores informações, consultar o Anexo 01 da pesquisa).

3.4.2- O PERFIL DOS/DAS EDUCANDOS/DAS DA EJA, 1º SEGMENTO, DO CEF 04 DE PLANALTINA

O levantamento do perfil socioeconômico-cultural foi realizado no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, a partir do preenchimento de um questionário simples pelos/as estudantes, com a ajuda dos/das professores/as regentes e da coordenadora pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos/as do Centro de Ensino Fundamental 04, primeiro segmento, é composta por 83 estudantes, divididos em quatro turmas da 1ª à 4ª etapa, 7 professoras regentes e 1 coordenadora pedagógica.

Quanto ao perfil socioeconômico-cultural dos/das estudantes, podemos constatar que a faixa etária está entre 17 e 84 anos, sendo 14,45% jovens (até 29 anos); 68,69 % adultos/as (dos 30 aos 59 anos) e 16,86 % idosos/as (a partir de 60 anos). Dos/Das 83 estudantes, 48 são mulheres e 35 são homens. Quanto a desempenhar atividade remunerada no grupo de discentes, 19,92% encontram-se desempregados/as; 14,45% aposentados/as ou pensionistas e 65,63% estão trabalhando.

No que diz respeito à profissão exercida pelos/as estudantes, 87,95% desempenham as funções de empregados/as domésticos/as, como: motorista, babá, jardineiro/a, copeiro/a, arrumador/a, empregada doméstica e faxineira. Uma porcentagem de 8,43% trabalha na construção civil como mestre de obras, pedreiro, servente ou auxiliar, pintor, armador, eletricista, encanador. E 3,62% trabalham como montador de móveis, chefe de almoxarifado, manicure/pedicuro/ e cabelereira em salão de beleza.

No que tange à remuneração recebida pelos/as estudantes em seus trabalhos, 60% declaram que recebem um salário mínimo, 25,45% recebem mais de um salário mínimo e menos de dois mil reais e 14,55% recebem menos que um salário mínimo ao mês.

Ao tipo de moradia, 45% moram em casa própria e 55% em casa alugada ou cedida. Quanto ao bairro onde moram, 90% moram no Arapoanga e 10% no Setor Sul, Vila Vicentina e Vila Buritis de Planaltina.

Quanto à naturalidade, Estado da Federação em que nasceram, 97% é nordestina e 3% são da região Centro-Oeste e Norte do Brasil.

No questionário socioeconômico-cultural, a maioria do grupo se declarou negra ou parda.

A respeito da religião, 97% declararam-se como cristãos/ãs católicos/as ou evangélico/as, 1% é espírita e 2% sem religião.

3.4.3- A EQUIPE PEDAGÓGICA ENVOLVIDA NO PROJETO DE PESQUISA

A equipe de professores/as do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina, é formada por sete professoras e uma coordenadora, uma equipe de mulheres. Das oito professoras, três delas são regentes 60 horas semanais como educadoras, duas exercem o trabalho de enfermeira e técnica em enfermagem na Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal durante o dia e, no noturno, são concursadas como professoras da Secretaria de Estado de Educação do DF, duas professoras

trabalham vinte horas semanais durante o dia e vinte horas semanais no noturno e uma professora trabalha apenas vinte horas semanais no noturno.

Todas as professoras da Educação de Jovens e Adultos/as, primeiro segmento, têm graduação. Cinco delas são formadas em Pedagogia e as outras três têm licenciaturas em outros cursos, mas fizeram o curso de magistério como Ensino Médio. Todas possuem, ainda, pós-graduação em alguma área da Educação, mas nenhuma possui pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos/as.

A autoformação da equipe começou com o grupo de estudo do Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos/as. O Currículo em Movimento da Educação Básica, implementado a partir de 2014 na rede pública de ensino, faz parte do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que consiste em um documento específico para cada modalidade de ensino, assim como também um caderno que trata dos pressupostos teóricos. O encontro de auto formação com professores/as a respeito do Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos/as-desenvolveu os seguintes aspectos: Marco Legal da Educação de Jovens e Adultos/as, pressupostos teóricos, eixos integradores do currículo (cultura, trabalho e tecnologia), diagnóstico escolar na EJA, os tempos dos sujeitos da EJA, perspectivas de avaliação na EJA, estrutura curricular da EJA. Essa formação foi realizada por intermédio de uma conversa a partir de imagens e frases retiradas do Currículo. Todos/as os/as professores/as da escola participaram. São disponibilizados textos que se referem às especificidades da Educação de Jovens e Adultos/as, primeiro segmento, em uma pasta coletiva, em que os/as professores/as podem ler no horário de coordenação pedagógica e discutir com a coordenadora pedagógica e com outros/as educadores/as.

3.5- O USO DO DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é um caderno de uso do/da pesquisador/a, que é utilizado para o registro escrito das situações concretas, bem como as impressões e opiniões do/da pesquisador/a. É um instrumento que auxiliará na retenção e memória dos fatos ocorridos, fixando as experiências sistematicamente. Os registros devem ser realizados durante os acontecimentos ou logo após, para não se perderem os detalhes da memória.

Esse instrumento da metodologia permite o registro completo e preciso do acontecido, elemento da observação científica. É necessário que o/a pesquisador/a desenvolva

o hábito de registrar tudo no diário de campo, imediatamente depois do ocorrido. “O diário de campo busca evitar que as pessoas, ao fazerem um trabalho científico, fiem-se na memória para recordar o que viram.” (PINTO, 2014, p. 176)

O diário de campo deve ser considerado como um confidente do/da pesquisador/a e um instrumento de grande valor na busca de informações e conhecimentos a respeito da sociedade. É importante ressaltar que os relatos devem ser os mais fiéis possíveis da realidade, isso ajudará na qualidade da percepção da verdade.

Em conjunto com o diário de campo, trabalho com um gravador de voz que registra as falas dos educandos e das educandas, tanto nas ações do programa educativo (com todos os/as educandos/as e educadoras do 1º segmento da EJA da escola) quanto nos círculos de estudos com as quinze mulheres. Como se trata de um dos aplicativos do celular, o fato de gravar o áudio das conversas não trouxe qualquer tipo de constrangimento ou desconforto percebido aos sujeitos da EJA. Tal gravação foi realizada com a autorização escrita de todos/as os/as envolvidos na pesquisa, conforme documento em anexo.

Durante as atividades do Programa Educativo e do Círculo de Estudos ou logo após sua conclusão, registro primeiramente as percepções que tive dos gestos e das feições dos educandos e das educandas durante a realização da atividade. Depois, junto à transcrição do áudio com as falas dos/das educandos/as e de quem conduziu a atividade.

O diário de campo permite o desenvolvimento de maior atenção e percepção do/da pesquisador, pois precisa ser registrado tudo relacionado à pesquisa. Ainda, as anotações do diário de campo possibilitarão o registro das atividades e a observação cuidadosa, possibilitando que esses sejam consistentes, auxiliando tanto o programa educativo para a equidade de gênero, o círculo de estudos ou círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA, a avaliação permanente do processo, bem como a análise dos dados.

3.6- ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO

Todo trabalho realizado até este momento resultou em um programa pedagógico para a superação da realidade. Entendo como pedagógico o processo de organização e de ordenamento sistemático do programa para o desenvolvimento da consciência. O objetivo do programa educativo é desenvolver a consciência do grupo das condições objetivas das mulheres na sociedade. Bosco Pinto explicita a constituição do programa pedagógico.

O programa estará constituído por um conjunto de temas, os quais, por sua vez, são formulados como unidades pedagógicas ou subtemas. Tanto os temas, como as

unidades pedagógicas, entre si devem constituir conjuntos articulados, que vão ordenadamente do mais simples ao mais complexo; do concreto sensível ao abstrato; do que já foi compreendido ao que não foi ainda compreendido; do elemento que está presente ao que se encontra ausente; do que a consciência já relaciona ao que se encontra sem relação. (PINTO, 2014, p. 222)

É importante levar em consideração que a EJA, primeiro segmento, já desenvolve o projeto Nossas Vozes e, por intermédio dele, procuramos nos aprofundar em temas relevantes para a comunidade escolar, mais especificamente para o grupo de estudantes da EJA, com a presença de alguém da comunidade com notório saber em relação ao assunto. Assim, quando discutimos o trabalho como parte constituinte de nossa relação com o mundo, tivemos a presença de um advogado trabalhista com sua experiência para esclarecer dúvidas e orientar os/as educandos/as trabalhadores/as; quando houve a discussão a respeito do transporte público em Planaltina como um problema que impedia o/a estudante da EJA frequentar com qualidade as aulas, um responsável pelo transporte público compareceu à escola para ser sabatinado pelo grupo.

3.6.1- PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

O programa educativo é marcado na metodologia como o momento da práxis. Essa práxis parte da mudança de consciência da realidade relacionada a tudo que já foi vivenciado até este momento, com os desvendamentos de seus subterfúgios e disfarces, para uma consciência mais crítica da realidade, depois se direciona ao campo dos processos objetivos da realidade. “É uma ação planejada racionalmente, programada, à medida que se aproxima do processo histórico da unidade específica, em que se estrutura, tendo em conta as contradições reais que vêm no bojo deste processo.” (PINTO, 2014, p. 244)

3.6.2- EXECUÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

Torna-se importante, nessa fase, realizar uma junção do referencial teórico da pesquisa-ação de Bosco Pinto com o projeto Nossas Vozes, que já acontece na escola, como foi descrito aqui no item Elaboração do Projeto Pedagógico. Além disso, com a tentativa de alargar os conhecimentos e vivências dos educados e das educandas da EJA, introduzimos

várias técnicas grupais, filmes, análises e discussões a respeito das películas por intermédio da técnica socrática de perguntas.

1ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: APRESENTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA REVISTA *MÁTRIA 2016: MARIA DA PENHA 10 ANOS E A LEI PEGOU*, DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE.

- Leitura e exploração das reportagens e artigos apresentados na revista.
- Discussão dos temas abordados na revista relacionando-os à realidade das mulheres da EJA.

A revista constitui-se como uma rica reunião de artigos e reportagens para o fortalecimento do feminismo e compreensão da luta das mulheres por equidade de gênero. A reportagem “Um marco contra as marcas da violência” ressalta a Lei Maria da Penha como uma das melhores leis de proteção às mulheres, em descontra aos altos índices estatísticos da violência contra a mulher no Brasil. A reflexão é tratada a partir de depoimentos de mulheres vítimas de violência nos Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Santa Catarina, Amazonas e Distrito Federal, uma Unidade Federativa representando cada região do Brasil.

A revista aborda ainda uma entrevista com Maria da Penha, a mulher que deu nome à lei, ressaltando sua história de violência e superação, escrita por Katia Maia. Outro artigo/reportagem trabalhado foi *No Lugar Certo, Na Hora Certa...*, escrita por Katia Maia, que se trata de uma entrevista com a ministra Nilma Lino Gomes, relatando a realidade das mulheres negras e a necessidade de mais mulheres assumirem os espaços de poder.

A reportagem *Desigualdade de Gênero*, de Amanda Vieira, trata da questão de gênero nos Planos de Educação dos Estados brasileiros. Trata de questões pertinentes a docentes e discentes, interessando aos/às estudantes saberem que o Distrito Federal inclui em seu Plano a questão de gênero.

Foi trabalhada ainda a reportagem *Elas roubaram a cena*, que se refere a conversas com várias mulheres do mundo (Sri-Lanka, Senegal, Filipinas, Uruguai e Canadá) durante o 7º Encontro Internacional de Educação em Otawa, no Canadá, em que apontam a violência contra a mulher como o principal problema da atualidade.

A revista trata ainda do artigo *A atualidade do feminismo e a dimensão estratégica da concepção emancipatória*, escrito pela professora Olgamir Amancia Ferreira; *Famosas #SQN; Comunicação para democratizar o Brasil; Presas em suas próprias*

histórias; Bodas na ditadura; Black Power; Respeito: o que falta para sermos todos iguais. Todos os artigos e reportagens da revista foram explorados e discutidos em sala de aula.

As leituras e discussões da revista *Mátria* fizeram parte da rotina das aulas do primeiro segmento da EJA por um mês.

2ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: CRIAÇÃO DO CINE EJA

O CINE EJA foi criado com o objetivo de introduzir reflexões a partir de filmes, transformando o espaço do auditório da escola em um cinema, temporariamente. São apresentadas duas ou três sinopses de filmes que abordam o mesmo tema e os/as estudantes escolhem um. A escolha pelos/as educandos/as é pertinente, referenciada pelo Teatro do Oprimido do Augusto Boal, uma homenagem ao teatrólogo brasileiro, cuja militância e produção artística estão intimamente imbricadas.

O primeiro filme exibido foi: *Preciosa – Uma História de Esperança*. Conta a história de uma adolescente estadunidense, afrodescendente, obesa, pobre, mãe adolescente, moradora do Harlem – Nova Iorque; em que sua vida é uma trajetória de constantes abusos da mãe, violência física e sexual pelo pai (os dois filhos de Preciosa são filhos do próprio pai, seu abusador), portadora do vírus HIV, transmitido pelo pai nas relações sexuais; preconceito por parte da sociedade, *bullying* pelos colegas da escola, negligência da escola em relação a seu isolamento e não aprendizagem. Após ser transferida para uma escola alternativa, conhece a professora Rain, com uma relação próxima e mais inclusiva, o que dá o mínimo de elementos para Preciosa reagir e começar uma nova jornada.

Após o filme, são realizadas as discussões permeadas por perguntas em que a coordenadora não responde, apenas as coloca para reflexão e respostas do grupo.

3ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO– CINE EJA E DEPOIMENTO DA SENHORA VANDA LÚCIA

Exibimos o curta-metragem, disponível na *internet*, chamado *Maria da Penha*, que trata da vida da mulher que deu nome à Lei. Convidamos a senhora Vanda Lúcia para prestar um depoimento a respeito de sua história de vida permeada pela violência e suas estratégias de superação.

O depoimento de Vanda Lúcia foi gravado (com a autorização da depoente) e depois transformado em um texto (Anexo 4), produzido coletivamente, para exploração em sala de aula. Essa exploração permitiu a leitura e a interpretação do texto, debates e reflexões e surgirem outros depoimentos de mulheres da EJA que são vítimas de violência.

Após a exibição do filme e o depoimento de Vanda Lúcia, as turmas optaram por fazer as discussões em sala de aula. Lá, em um espaço psicológico e afetivo de confiança, vieram à tona muitas histórias de violências silenciadas até agora. Uma senhora estudante relatou que foi casada durante nove anos com um homem que a estuprava todos os dias. Disse que era obrigada a manter relação sexual com ele na hora em que ele quisesse, como ele quisesse e quantas vezes ele quisesse. Relata que não aguentava mais aquilo, pensava até em se matar. Dos nove anos que ficou casada, três anos constituíram a duração do processo de separação judicial. Como não podia pagar advogado, procurou a defensoria pública e ouviu da defensora pública que o motivo alegado não era motivo de separação, era obrigação da mulher casada.

Muitas pessoas participaram do debate, condenando o comportamento do marido e da defensora pública e ressaltando aspectos de punição da Lei Maria da Penha.

4ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: PALESTRA DA PROFESSORA OLGAMIR AMANCIA FERREIRA

Começamos apresentando a Professora Doutora Olgamir Amancia Ferreira, ex-professora da escola, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, ex-sindicalista do Sindicato dos Professores do DF, ex-secretária de Estado da Secretaria da Mulher do GDF, atualmente professora e decana da Universidade de Brasília. O tema da palestra foi “O Papel da Mulher na Sociedade e seus Direitos” (A transcrição da palestra encontra-se no anexo 5).

A professora Olgamir Amancia Ferreira utilizou uma apresentação de *slides* para conduzir a conversa. Ela começa com o significado das cores azul e rosa no enxoval dos bebês. O azul representando o céu, a imensidão, o mar e o rosa as flores e a fragilidade. Ressalta que, desde o berço, vão sendo construídos os papéis dos homens e das mulheres na sociedade, pois são construídos culturalmente. Evidenciou outros aspectos culturais, como as brincadeiras infantis como dramatizações dos papéis sociais da vida adulta com a menina

brincando de casinha e de bonecas e o menino brincando com carrinhos, foguetes e com muito mais liberdade de brincar na rua.

A palestrante tratou ainda de algumas lutas das mulheres como o direito de trabalhar fora e o direito ao seu próprio corpo. Tratou ainda da cultura do estupro como crime hediondo e da liberdade das mulheres de usarem as roupas que queiram sem dar direito ao homem de violentá-las.

Apresentou ainda a Lei Maria da Penha, destacando todos os avanços que a lei representa, comparando-a às leis anteriores de proteção às mulheres, traçando um histórico das leis que defendem as mulheres no Brasil.

Como a fala da professora Olgamir Amancia foi gravada e transcrita posteriormente, possibilitou a retomada de suas ideias nas quatro turmas da EJA. Primeiramente, foi feita uma avaliação do que aprendemos com a professora Olgamir, o que a fala dela marcou cada um e cada uma. Em seguida, foi dividida a palestra em quatro partes ou blocos: a 1ª etapa ficou com os itens: mulheres que trabalham fora de casa e garantem a sobrevivência da família, mulheres exercendo profissões que eram consideradas masculinas e as mulheres foram para a escola tardiamente; a 2ª etapa: as diferenças físicas entre homens e mulheres, como é construída a submissão feminina desde a infância das meninas e a divisão do trabalho doméstico em casa é necessário para a igualdade entre homens e mulheres; 3ª etapa: quem determina o que cada pessoa vai gostar é a cultura ou o indivíduo? A influência dos brinquedos para a determinação dos papéis na vida adulta e a Lei Maria da Penha; 4ª etapa: a violência de gênero e os tipos de violências contra as mulheres. Todas as etapas trabalharam com a conclusão, que foi: “Nosso desafio é mudar a realidade da mulher em nossa sociedade. O que podemos fazer?”.

5ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: OFICINA DE CONFECÇÃO DE CARTAZES

Os/as estudantes foram organizados em grupos, independentemente das etapas da EJA, para confeccionarem cartazes que contivessem frases e recortes de revistas e jornais a respeito da violência contra a mulher e as conquistas das mulheres na sociedade. Essa oficina ressaltou muito o entrosamento e o fortalecimento do primeiro segmento da EJA na escola. Os cartazes foram expostos nos corredores da escola.

6ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO - CINE EJA: *QUE HORAS ELA VOLTA?*

Foram apresentadas duas sinopses de filmes: *Que Horas Ela Volta?* (Brasil) e *Histórias Cruzadas* (EUA) para os/as estudantes escolherem.

Foi exibido o filme nacional *Que Horas Ela Volta?*, de Anna Muylaert. O filme começa mostrando a história da empregada doméstica chamada Val, pernambucana, que mora há muitos anos na casa dos patrões no Rio de Janeiro. No discurso dos patrões, Val é considerada uma pessoa da família, pois cuidou de Fabinho desde muito pequeno, mas dorme no quatinho dos fundos destinado à empregada, faz as refeições separada dos patrões e nunca usufruiu das mordomias da casa como tomar banho na piscina.

As contradições das relações entre empregada e patrões são reveladas literalmente com a chegada da filha da empregada doméstica, chamada Jéssica, que vai para o Rio de Janeiro se preparar e prestar vestibular. A presença da adolescente desestabiliza todas as relações acomodadas há anos no sistema capitalista, nas diferenças das classes sociais. Inquietante e subversiva, Jéssica não tem em sua cabeça a estratificação social, por isso não se remete ao lugar subalterno dos empregos.

Os comportamentos de Jéssica trazem grande incômodo para a plateia da EJA, que já tecem avaliações e comentários durante o filme. Após o filme, como as respostas às perguntas vão mudando, a avaliação que tiveram da personagem Jéssica a transforma em heroína. Um debate bastante caloroso e cheio de surpresas foi desencadeado após o filme.

7ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: OFICINA COM A PRESIDENTE DA CONFEDERAÇÃO DAS/DASEMPREGADOS/AS DOMÉSTICOS/AS: DIREITOS DAS MULHERES E O TRABALHO DOMÉSTICO REMUNERADO.

A oficina teve início com a apresentação de cada pessoa, falando seu nome, o Estado brasileiro em que nasceu e sua profissão. Após, a presidente da Confederação, Creusa Maria de Oliveira, fez um relato de sua história de vida e como chegou, por intermédio da militância nos sindicatos e movimentos sociais, à presidência da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as.

Creusa apresentou a nova Lei do/da Empregado/a Doméstico/a, Lei 8.036/15, que estabelece as normas de contratação do empregado e empregada doméstica e a necessidade de

todos/as conhecerem bem a Lei e terem consciência de seus direitos como empregado/a. Ressaltou que a Lei é fruto de muita organização das empregadas domésticas no Brasil.

Quem são os/as empregados/as domésticos/as assegurados/as pela Lei? Quem realiza os serviços domésticos em geral, mordomos, motoristas, governantas, camareiras, babás, jardineiros/as, copeiras, arrumadores/as, cuidadores/as de idosos/as, cuidadores/as em saúde, caseiro/a e afins.

Foram levantadas várias questões que Creusa respondeu, como os direitos trabalhistas que devem receber quando são mandados/as embora do trabalho, como devem proceder quando são vítimas de assédio moral e sexual, o que devem fazer quando o patrão não registra a carteira de trabalho no INSS.

Cada estudante da EJA que participou da oficina recebeu um kit com caneta, folha branca, pasta e a Lei Maria da Penha, Lei 11.340/06. Ainda foram sorteadas várias camisetas da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as, com o *slogan*: *Fala!*, da campanha cujo objetivo é dessilenciar o/a empregado/a doméstico/a.

A presidente da Confederação disponibilizou o telefone para que todos/as que tivessem dúvidas ou algum tipo de problema trabalhista pudessem procurar a Confederação.

Em sala de aula, foram distribuídos os telefones e o endereço da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as impresso para cada estudante do primeiro segmento. Nos dias seguintes, vários/as educandos/as relataram que ligaram e agendaram com a assessoria jurídica da Confederação para resolver seus problemas.

8ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: OFICINA DE TEATRO MUDO QUE EXPLORA OS TIPOS DE VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES.

Foi realizada a oficina de Teatro Mudo pela coordenadora com as quatro turmas do primeiro segmento. Foi realizada no teatro da escola. Para isso, as cadeiras do teatro foram retiradas, para que houvesse bastante espaço para a realização da oficina.

Começamos com uma automassagem e depois caminhando em todas as direções da sala. Em seguida, foram colocadas músicas em vários ritmos em que as pessoas tivessem de exprimir com o corpo o que as músicas transmitiam para eles/elas. Logo após, formaram-se duplas que deveriam dramatizar os textos que relatavam os tipos de violências sofridas pelas mulheres. As duplas dividiram-se em vítimas e algozes e, depois, trocavam. Em seguida, sentamo-nos em círculo e eles/elas falaram a respeito de como se sentiram sendo

expostos/as a tanta violência, tanto como agressor/a, quanto como vítimas. Depois, foi pedido que cada um/a falasse um sentimento que foi despertado com a oficina. Após isso, cada um/a recebeu um cartão com características femininas, definidas culturalmente, trocaram os cartões com as pessoas com que fizeram dupla.

9ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: *MÚSICA MARIA DA PENHA*, COMPOSIÇÃO DE PAULINHO RESENDE E EVANDRO LIMA, NA VOZ DE ALCIONE.

Cada estudante recebeu a letra da música impressa (Anexo 6). Foram realizadas várias leituras: silenciosa, oral, coletiva. Ouvimos a música várias vezes, acompanhando a letra, após cantamos, dançamos e dramatizamos a música.

10ª AÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO: A LEI MARIA DA PENHA EM CORDEL, DE TIÃO SIMPATIA

Foi apresentada impressa A Lei Maria da Penha em Cordel, de Tião Simpatia. O cordel foi recitado e interpretado por duas professoras e os/as estudantes assistiram e acompanharam no texto escrito. Logo após, foi aberto espaço para que fizessem duplas e declamassem o cordel. Alguns/algumas educandos/as aceitaram o desafio e se apresentaram. Em seguida, dividimos as estrofes e formamos um jogral com os/as estudantes que quiseram participar.

Depois da exploração do cordel, foi realizado o debate com os/as estudantes/as.

3.7- OS CÍRCULOS DE ESTUDOS OU CÍRCULOS DE DESSILENCIAMENTO DAS MULHERES DA EJA

É o processo de construção da consciência, de desenvolvimento de um entendimento crítico da realidade, que procura vencer as aparências e a dominação ideológica da classe dominante, para a construção de uma ideologia a partir das classes subalternas.

Os círculos de estudo são reuniões que se fazem com os grupos estratégicos. O número de participantes não deve ser superior a 15 pessoas para facilitar a participação nas discussões. Essas reuniões têm como objetivo a elevação do nível de consciência (percepção) dos participantes, a partir de um material didático. Para chegar a esse objetivo, utiliza-se um procedimento educativo. (PINTO, 2014, p. 236)

O objetivo do círculo de estudos é desenvolver o conhecimento da realidade, aumentando as informações e suas percepções da realidade, compreendendo o que antes não compreendiam, entendendo as causas dos problemas, elevando os graus de consciência.

O roteiro que normalmente se elabora para cada tema representa um pouco do caminho pedagógico para facilitar a elevação da consciência a outros patamares. O roteiro deverá facilitar também unir dados dispersos da percepção grupal, temas aparentemente separados ou fragmentados, de uma compreensão que se faz cada vez mais totalizante, ampliando-se quantitativamente com novos elementos, mas que qualitativamente também se distingue dos níveis anteriores. (PINTO, 2014, p. 247)

Partindo-se do princípio de que a consciência não é dada e sim conquistada, é utilizado o método socrático, como no círculo de pesquisa, em que o/a coordenador/a é concebido como um/a mediador/a, aquele que guia a discussão, sem dar ao grupo as respostas, mas fazendo que o grupo descubra a resposta com paciência, respeito e calma. O objetivo é descobrir as verdadeiras causas dos problemas que, por muitas vezes, estão disfarçadas ou justificadas na realidade.

O coordenador de um círculo de estudos não é um professor, mestre ou conferencista. Ele não está lá para transmitir conhecimentos. É um animador do diálogo, alguém que busca criar condições para que os membros de um círculo possam, eles mesmos, produzirem mudanças de consciência, necessárias para uma ação de transformação. Problematizador, inquietador, desafiador de consciências. (PINTO, 2014, p. 234)

O caminho pedagógico é o de um roteiro flexível de perguntas, que vai sendo usado de acordo com o que a dinâmica da discussão pede. Procura-se chegar à problematização real do grupo, com a tomada de consciência, com o abeiramento entre consciência e realidade.

O círculo de estudo constitui-se como uma forma revolucionária de aprendizagem, da tomada de consciência, pois permite que a pessoa tenha a conquista do conteúdo real, a descoberta contínua da realidade que se descortina de forma sempre dinâmica para a transformação da realidade. A educação deixa de ser transmissão de conhecimento do/da professor/a para os/as estudantes e passa a ser uma atividade profunda, dinâmica e transformadora da realidade.

É relevante acrescentar a observação que a expressão “círculo de estudos” não constitui somente uma nomenclatura, mas uma organização espacial circular, em que todos e todas que dele participam possam se olhar, tendo a mesma importância, com igualdade e sem hierarquia de poder. O/A coordenador/a e demais membros da equipe precisam estar atentos/as para esses detalhes, que influenciarão no resultado da dinâmica.

3.7.1- AS MULHERES DA EJA COMO GRUPO ESTRATÉGICO DA PESQUISA E DOS CÍRCULOS DE DESSILENCIAMENTO

Foi realizado, no 2º semestre de 2016, um projeto a respeito da construção da emancipação da mulher da EJA, com atividades político-pedagógicas que envolveram as quatro turmas do primeiro segmento e ofereceram mecanismos para a construção da união entre os partícipes do primeiro segmento e identidade para esse grupo. O projeto partiu de um aspecto revelado na maioria das histórias de vida das mulheres da EJA: a violência doméstica ou violência contra a mulher. As histórias de vida dos/das estudantes, tanto homens como mulheres, denunciam a opressão e dominação da sociedade de classes e as tentativas individuais ou coletivas de superação. Os/As educandos/as da EJA são pessoas que não tiveram acesso à educação formal durante a infância e a adolescência, ou esse acesso foi precarizado por vários fatores; tiveram de entrar no mercado de trabalho ainda na infância ou na adolescência. Devido a nenhuma ou pouca escolaridade, desenvolvem os trabalhos mais pesados e com baixas remunerações.

Nesse contexto de opressão a um regime, existem as mulheres pobres que são duplamente oprimidas: pela sociedade que se divide em classes e na relação com os homens, constituindo-se como hierarquia entre as categorias de sexo. Para Saffioti (2015, p. 122), a relação de gênero é anterior à organização da sociedade de classes. Ela escreve:

A gênese dessas não é a mesma, nem se dá da mesma forma que a do gênero. Evidentemente, essas duas categorias têm histórias distintas, datando o gênero do início da humanidade, há cerca de 250-300 mil anos, e sendo as classes sociais propriamente ditas um fenômeno inextricavelmente ligado ao capitalismo e, mais propriamente, à constituição da determinação industrial desse modo de produção, ou seja, à Revolução Industrial. Se, como sistema econômico, ele teve início no século XVI, só se torna um verdadeiro modo de produção com a constituição de uma dimensão industrial, no século XVIII. Quando se consideram os embriões de classe, pode-se retroceder às sociedades escravocratas antigas. Mesmo nesse caso, as classes sociais têm uma história muito mais curta que o gênero. Dessa forma, as classes sociais são, desde sua gênese, um fenômeno gendrado. Por sua vez, uma série de transformações no gênero é introduzida pela emergência da classe.

As histórias de vida das mulheres da EJA são permeadas por violências de todos os tipos, desde a concepção ideologizada dela como ser inferiorizada ao homem, como a negligência do Estado em criação de políticas afirmativas de gênero, como ainda a vivência constante da violência doméstica.

Pensar, historicamente, a submissão das mulheres aos homens traz elementos para a construção de uma nova consciência, uma reação à desigualdade. O confinamento das mulheres aos lares e sua marginalização na ocupação de postos de trabalho e de posições sociais trouxe um grande abismo em relação às experiências dos homens. Faz-se necessária a

compreensão dos mecanismos de opressão historicamente construídos para a construção de uma nova consciência de igualdade entre homens e mulheres.

O grupo do primeiro segmento da EJA é formado por 48 mulheres e 35 homens. A faixa etária do grupo de mulheres vai dos 17 aos 84 anos. Dessas 48 mulheres, 34 trabalham e recebem remuneração, 5 mulheres são aposentadas, 6 estão desempregadas e 1 trabalha em sua própria casa. Das 48 mulheres, 41 têm filhos/as e 7 não possuem filhos/as. Todas as mulheres declararam-se heterossexuais. Quanto ao estado civil, 31 mulheres declaram-se casadas ou em união estável e 17 declararam-se solteiras, divorciadas ou viúvas. Das que trabalham e recebem remuneração junto às que estão desempregadas, ou seja, procurando emprego, 95 % são empregadas domésticas, babás ou copeiras; 5% trabalham no comércio como manicure ou cabeleireira. Das 5 mulheres aposentadas, 3 exerceram o trabalho de empregada doméstica por mais de 30 anos, 1 é aposentada por invalidez e 1 era comerciante na feira de Planaltina.

Das mulheres que trabalham e/ou recebem alguma remuneração, 100% declararam que ajudam no orçamento da família ou mantêm a família com o seu salário mensal. A maioria recebe um salário mínimo.

Todas as mulheres que trabalham fora de casa declararam que trabalham durante uma média de 4 a 5 horas diárias com os trabalhos domésticos de sua própria casa.

Quando perguntadas se já sofreram algum tipo de violência, seja física, emocional ou psicológica, sexual, patrimonial ou moral, 89,58 % declararam que sim.

Quando perguntadas se consideravam importante a escola tratar de assuntos relacionados às mulheres, 100% responderam afirmativamente.

Quando indagadas a respeito de que temas gostariam que o projeto de mulheres tratasse, responderam: Lei Maria da Penha, Violência contra a Mulher, Saúde da Mulher, Os direitos das mulheres que trabalham e Como as mulheres podem se unir.

3.7.2- REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE DESSILENCIAMENTO DA MULHER DA EJA.

1º CÍRCULO DE DESSILENCIAMENTO DAS MULHERES DA EJA

O círculo de estudo é constituído por membros do grupo estratégico. Convidamos 15 mulheres com idades diferentes, cursando etapas diferentes do primeiro segmento para composição do círculo de estudos ou círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA. O

convite foi aberto a todas as mulheres das quatro turmas da EJA, primeiro segmento. A primeira, terceira e quarta etapas do primeiro segmento da EJA poderiam ter 4 participantes de cada e a segunda etapa deveria ter três participantes. Essa organização foi baseada no número de estudantes mulheres de cada turma, proporcionalmente.

Timidamente, compareceram nove mulheres para o primeiro círculo de estudos ou círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA. Algumas mulheres tinham faltado aula. Elas foram acolhidas por mim e por mais duas professoras que se dispuseram a ajudar na dinâmica, uma escrevendo e a outra observando as reações e os encaminhamentos. Foi explicado que a dinâmica é diferente das dinâmicas de sala de aula, em que os/as professores/as falam e explicam para os/as estudantes aprenderem. A dinâmica do círculo de estudos ou círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA é baseada em perguntas que são feitas e que vão sendo refletidas e debatidas até construirmos as respostas. “As professoras aqui não são professoras. Irão somente anotar, observar e conduzir a dinâmica com as perguntas para vocês debaterem”.

As perguntas do primeiro círculo de estudos foram:

- 1- Mulheres e homens são diferentes em quê?
- 2- Mulheres e homens são iguais em quê?
- 3- Quem tem mais direitos na sociedade, o homem ou a mulher?
- 4- Quais são os motivos de um ter mais direito que o/a outro/a?

Durante a realização do primeiro círculo de dessilenciamento, procuramos elaborar as perguntas de forma clara, calma e serena, paulatinamente. As mulheres comportaram-se com muita timidez, poucas participaram ativamente.

Em relação às respostas para a primeira pergunta “Mulheres e homens são diferentes em quê?”, foram listadas as diferenças biológicas entre homens e mulheres, demonstrando timidez em falar os nomes dos órgãos sexuais, apontavam para a localização no corpo, mas não diziam os nomes. A partir dessa mímica e postura em relação aos órgãos sexuais, foi perguntado: “Qual é o nome do órgão sexual masculino, alguém sabe?” Uma das mulheres respondeu com outra pergunta: “É pênis?”. Algumas mulheres confirmaram que era pênis. Foi perguntado a respeito do nome do órgão sexual feminino e a resposta foi “Vagina”. Outra pergunta foi feita: “Por que preferimos apelidos aos nomes? Uma das mulheres argumentou que os nomes científicos são feios e só veio conhecê-los por esses nomes depois que chegou à escola. Outra mulher disse que é por falta de informação e até preconceito,

porque falar dos órgãos sexuais há um tempo era até proibido. Voltando à pergunta “Mulheres e homens são diferentes em quê?”, as respostas foram: “São diferentes no corpo”. Então, a pergunta foi feita: “Em que partes os corpos são diferentes?” Foi respondido que na parte sexual. Mulher tem seios desenvolvidos e homens não têm, homens têm pênis e mulheres vagina, homens têm mais força física e as mulheres podem ficar grávidas e parir e o homem não.

Dando prosseguimento, passamos para a segunda pergunta: mulheres e homens são iguais em quê? As respostas foram: “Os dois são gente”, “Os dois são seres humanos” e “Os dois têm direitos e deveres”.

“E quem tem mais direitos na sociedade, o homem ou a mulher?” A primeira resposta foi: “Os dois têm direitos”. Em seguida, veio a afirmação de que não é verdade. Uma senhora indignada, alterando a voz disse: “Onde que homem e mulher têm direitos iguais? Aqui? Nós nascemos para satisfazer os homens, às vezes somos tratadas pior que animais e vem dizer que homem e mulher têm direitos iguais. Onde?” A sala foi tomada por um silêncio. Como o/a coordenador/a só intervém com perguntas, refiz a pergunta para que o grupo continuasse a discussão: “Quem tem mais direitos na sociedade, o homem ou a mulher?”. Outra senhora respondeu: “Gente, claro que é o homem, mulher vale pouco demais, tanto que mulher é espancada, trabalha fora e dentro de casa, é igual pano de chão para homem”. Outra argumentou: “Mas também não é assim, hoje temos a Maria da Penha para nos proteger, graças a Deus”. A senhora que tinha se alterado anteriormente, retoma a palavra e diz: “As mulheres já conquistaram muita coisa, antes as mulheres não podiam estudar, não podiam trabalhar fora de casa, não podiam nem vestir calça comprida e viviam debaixo do arreio do homem, o que ele dissesse era lei e pronto. Hoje em dia, já mudou demais. Meu marido foi meu pai que escolheu. Veja se hoje os pais fazem isso? Graças a Deus que não, porque sofri demais com o marido que ele escolheu pra mim, poderia até sofrer com o que eu escolhesse, mas seria diferente porque eu ia escolher alguém que eu gostasse na época e não do jeito que foi, casar para amar depois, eu não. Gente, muita coisa mudou.” Outra mulher complementou: “Mudou muito, mas precisa mudar mais!”.

Passamos para a última pergunta: “Quais os motivos de um/a ter mais direitos que o outro (a)? Uma senhora, em seguida, falou: “Acho que isso vem de muito tempo, parece que sempre foi assim, parece que foi deixado por Deus”. Outra ponderou: “Mas tem que mudar, um não pode ter todos os direitos do mundo e as mulheres quase não terem direitos”. Outra pergunta foi levantada pela coordenadora do círculo: “E como podemos mudar isso?” “Mudar

é difícil demais, precisa ter paciência”. Outra pergunta da coordenadora: “Se tivermos paciência e esperarmos, as situações mudarão sozinhas?” “Não mudarão não”. “Precisamos mudar aqui (apontando para a cabeça) e depois mudar aqui (apontando para fora)”. Outra pergunta: “E a cabeça de vocês continua do mesmo jeito que entraram no começo do semestre?” “Não. De jeito nenhum. Não sei as outras, mas eu estou muito mais viva e esperta. Vivo pensando em coisas que antes eu nem imaginava. Se a gente pensa nessas coisas, de como as mulheres sofrem, a gente também fica martelando porque é assim e fica pelejando querendo mudança. A gente fica doidinha em casa e no trabalho, pensando sem parar...”.

No encerramento, fizemos um círculo abraçadas e pedi que cada uma dissesse uma palavra que expressasse o que foi o nosso encontro. Uma das mulheres perguntou: “Professora, por que você quer nos escutar?” Respondi que eu quero ouvir o que cada uma tem a dizer, que essa forma do círculo de estudos é uma maneira diferente de aprendermos mais e melhor.

2º CÍRCULO DE DESSILENCIAMENTO DA MULHER DA EJA

Compareceram 12 mulheres para a realização do 2º círculo de pesquisa. Cabe salientar que o 2º círculo de estudos aconteceu após a palestra da professora Olgamir Amancia e o trabalho pedagógico realizado nas turmas com a exploração de sua palestra.

As perguntas trabalhadas foram duas. Optamos por um número menor de perguntas para que tivesse um maior envolvimento das mulheres, primando pela participação efetiva delas na discussão. A partir das perguntas apresentadas, poderão surgir outras perguntas durante a discussão.

- 1- O homem e a mulher trabalham fora e dividem as despesas em casa. Por que só a mulher é responsável pelo trabalho doméstico em sua casa, enquanto o homem descansa ou faz outras coisas?
- 2- Por que muitas mulheres são vítimas de violência doméstica?

Como respostas para a primeira pergunta, foram construídas os seguintes argumentos: “A mulher é mais esperta que o homem e não consegue ver o trabalho de casa para fazer e não fazer”. A segunda resposta foi: “Se a mulher não fizer o trabalho não será realizado, porque o homem não faz”. A terceira resposta foi: “O ideal seria que dividissem os trabalhos domésticos, pois os dois trabalham fora de casa, mas, quando chegam, o homem vai descansar e a mulher vai começar outro trabalho em sua própria casa”. A quarta argumentação foi: “O ideal seria que dividissem os trabalhos dentro de casa, mas o homem não quer fazer, ele acha que é trabalho de mulher”. Quando perguntadas a respeito dos motivos que os

homens acham que os trabalhos domésticos são serviços das mulheres, algumas responderam: “É porque foram criados assim e depois de velhos fica difícil de mudar”. Foi perguntado a respeito de como estão educando os meninos e as meninas, os filhos. A discussão ficou bastante motivada com as respostas, muitas mulheres quiseram falar. Começaram com os argumentos de que “Meninas e meninos são iguais e que hoje em dia quase não tem diferença”. Perguntou-se quais diferenças ainda existem na educação de meninas e meninos. Surgiram os argumentos de que “Meninas são diferentes, são mais dóceis que os meninos, aceitam com mais facilidade o que as mães falam e, portanto, acabam assumindo mais responsabilidades em relação aos serviços domésticos”. Foi perguntado: “Vocês não acham que essa forma de criar os filhos, de as meninas assumirem mais os serviços domésticos em casa em relação aos meninos, não vai sendo construído na cabeça dos dois de que o trabalho doméstico é para as mulheres? Muitas mulheres concordaram que sim. Foi perguntado: “Como podemos mudar isso?” As respostas foram: “É difícil, porque temos que mudar a nossa própria cabeça” (referindo-se a elas mesmas como mãe e mulher), “Porque se achamos que o serviço de casa é serviço de mulher, nós vamos mandar só as meninas fazerem, deixaremos os homens descansando desses serviços e, quando crescerem, as meninas estarão sofrendo como nós sofremos hoje”. Outra colaboração foi: “Mas temos que começar quando os meninos e meninas são bem pequenos, para logo acostumarem que serviço de casa não é serviço só de mulher”. Outra argumentação foi: “Os pais precisam dar o exemplo para os filhos, ajudarem nos serviços da casa. Assim, o menino irá crescer sabendo que é serviço tanto da mulher quanto do homem”. Em resposta ao último argumento, foi ressaltado que é muito difícil o homem mudar, sair do seu lugar de “rei da casa e colocar-se para ajudar nas tarefas da casa”. Diante disso, foi levantado o seguinte questionamento: “Como podemos ajudar os homens, nossos companheiros, a dividirem os trabalhos domésticos e servirem como bons exemplos para os filhos?”. As respostas foram as seguintes: “Temos que falar mais com eles sobre isso, convencer, fazer igual ao ditado “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, até eles mudarem”. Além disso, foi ressaltado que tem de fazer o mesmo trabalho que fazem com os maridos e companheiros com os meninos em casa.

Esgotados os argumentos da primeira pergunta, passamos a refletir a respeito da segunda pergunta: “Por que muitas mulheres são vítimas de violência doméstica?” Como respostas, foram expressos os diversos argumentos: “Porque os homens batem”, “Os homens violentam”, “Eles são brutos”. Outro argumento foi que “alguns homens acham que a mulher é coisa dele, um objeto, então ele pode fazer o que quiser com ela, até bater e espancar”.

Outra resposta para a pergunta é que “antes não tinha punição pela lei e hoje em dia tem”. Diante do último argumento, foi lançada a pergunta: “Com a Lei Maria da Penha, as mulheres deixaram de ser vítimas de violências?”. Um grupo em coro respondeu que não e uma participante acrescentou: “mas agora eles vão para a cadeia”, referindo-se aos homens que cometem violência contra as mulheres. Outro argumento foi que “tem mulher que gosta de apanhar também”. Diante desse argumento, foram colocadas as seguintes perguntas: “Será que tem mulher que gosta realmente de ser espancada, violentada, machucada por seu companheiro ou por qualquer outro homem? O que nos leva a pensar que a mulher gosta da violência que sofre?”. Outra argumentação surgiu: “Nenhuma mulher gosta de ser machucada ou de sofrer violência, principalmente se essa violência é cometida por quem ela gosta, por quem ela tem filhos com ele”. “Pensar que a mulher gosta é pensar que ela tem culpa da violência que sofre, mas nós somos bobas, achamos que somos culpadas quando apanhamos, sofremos violência... Culpado é quem agride, precisamos mudar isto em nossas cabeças”. Tornou-se necessário retomar a segunda pergunta do segundo círculo: “Por que muitas mulheres são vítimas de violência doméstica?”. Surgiram três respostas para a pergunta: a primeira se justificou no fato de “o homem se considerar melhor que a mulher e muitas vezes dono dela”; a segunda se construiu nas diferenças biológicas: “O homem tem mais força física que a mulher” e a terceira no fato: “O homem, desde pequeno, já é criado como se ele fosse melhor do que a mulher”. Uma pergunta surgiu: “Se desde pequeno o homem é criado para pensar que pode mais que a mulher ou que é melhor que a mulher, o que podemos fazer para modificar isso?” A partir dessa pergunta, surgiram três argumentos: “Precisamos criar nossos filhos de outra forma”; “As mulheres precisam conhecer seus direitos e a Lei Maria da Penha” e “A escola precisa também ajudar a divulgar os direitos das mulheres para os meninos e meninas, para que cresçam de um jeito certo, respeitando uns aos outros”.

A dinâmica de encerramento foi o círculo em que cada mulher tentou expressar em uma palavra ou frase a sua avaliação do encontro. Algumas avaliações que surgiram foram: “Foi muito bom”, “Aprendi muito aqui”, “Essa atividade é boa porque a gente aprende a falar e a gente quase não fala assim com muita gente”, “Eu gostei de estar aqui com muitas mulheres falando coisas de mulheres”, “É muito importante para nossa vida aprender essas coisas, essas coisas mudam a cabeça da gente e fazem a gente pensar em coisas que não são boas e não pensamos nelas”.

3.8- AVALIAÇÃO PERMANENTE DO PROCESSO

A avaliação permeia todo o processo, no sentido de adequar todas as ações para o alcance dos processos objetivos. Da avaliação decorre o redirecionamento do projeto, para que seus objetivos gerais e específicos sejam alcançados. A avaliação processual permite que o grupo tenha consciência de seus êxitos, mesmo que pequenos e parciais, e mesmo as frustrações momentâneas podem reforçar a autoestima do grupo no que diz respeito a sua capacidade.

Como a construção é coletiva, os sujeitos precisam estar informados de todas as mudanças que se fizerem, com o intuito de alcançar os objetivos. Outra questão relevante é que as pessoas saibam que sua fala será ouvida e apreciada pelo grupo, isso auxiliará o dessilenciamento dos sujeitos.

A avaliação foi feita por todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa, em assembleias, em que todos os aspectos do projeto deverão vir à tona. É importante que todos/as os/as envolvidos/as saibam que, caso fracassem em uma ação, outras terão êxito, pois o projeto pertence a todos/as os/as envolvidos/as e foi construído com a participação de todos/as, partindo-se da necessidade do grupo.

Nossa experiência indica que tais fracassos podem até mesmo serem estímulos para novas ações. Eles abrem caminho para um maior avanço da consciência e frequentemente se constituem como desafios, aos quais a comunidade só responde com novas ações. Normalmente, a frustração com inibição e desânimo resulta de ações ou projetos que lhe foram impostos, sem que a comunidade os pedisse ou até os necessitasse. Nesse caso, é muito difícil tornar a motivá-la para outra ação. (PINTO, 2014, p. 260)

O que nos interessa muito enquanto pesquisadores/as, em que desejamos a transformação da realidade, é o desenvolvimento da consciência crítica dos/das cidadãos/ãs subalternos/as, que visa a sua organização enquanto grupos sociais e possam reivindicar seus direitos. Nesta pesquisa, mesmo sendo desenvolvida com todo o primeiro segmento, trazendo unidade e organização para esse grupo, o objetivo é que as mulheres do Círculo de Estudos desenvolvam a consciência da sua subalternidade histórica aos homens e tenham elementos jurídicos, ideológicos e epistemológicos de desenvolverem sua emancipação.

3.8.1- AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

O programa educativo para a construção da equidade de gêneros inaugura, no 1º segmento da EJA na escola, um fazer político-pedagógico coletivo. Assim que comecei a trabalhar na escola, os/as professores/as tinham muita dificuldade em se relacionarem e de

construírem um trabalho coletivo. Como resultado disso, realizavam trabalhos isolados, cada um/a de uma forma, acarretando a falta de identidade político-pedagógica para o 1º segmento. O grupo foi mudando, pessoas saindo, aposentando-se e outras entrando. O trabalho político-pedagógico em torno da temática da mulher conseguiu aglutinar, unir as sete professoras e as quatro turmas da EJA. No ano letivo de 2016, o primeiro segmento não teve o/a coordenador/a pedagógico/a porque nenhum/a dos/a professores/as efetivos/as quis se candidatar à função.

Foi o resultado de um trabalho de conquista que foi se concretizando em pouco tempo. A primeira ação do Programa Educativo com a Revista *Mátria*, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, começou a ser realizada somente com a 2ª etapa do 1º segmento, mas todos/as os/as estudantes e professoras do segmento receberam a revista. O trabalho com a revista levou muitas semanas e os/as estudantes empolgados/as comentavam com os/as colegas e amigos/as das outras turmas. A professora da 4ª etapa me procurou para pedir sugestões a respeito do trabalho com os textos da revista. Começamos a desenvolver o trabalho juntas, a 2ª e a 4ª etapa. Realizávamos as atividades com as duas turmas sob os olhares atentos e desconfiados das professoras da 1ª e 3ª etapas. Resolvemos convidá-los/las formalmente para participarem conosco. Então, confeccionamos dois cartazes em forma de convite e fomos com os/as estudantes convidar a 3ª e a 1ª etapa. Eles/Elas aceitaram o convite. Como resultado dessa união, tivemos de utilizar o auditório da escola para caber todos/as os/as envolvidos/as.

A segunda ação já envolveu as quatro turmas do 1º segmento, que foi a Criação do CINE EJA. Muitos/as educandos/as nunca tinham ido ao cinema e, para muitos/as, assistir a filmes não fazia parte de suas rotinas. O filme exibido foi *Preciosa– Uma História de Esperança*. Um enredo muito forte de violência contra uma adolescente. As professoras ficaram com receio de traumatizarem os/as estudantes a ponto de perderem o gosto por cinema. Isso não aconteceu. Na verdade, todos/as ficaram impactados/as com a história e o debate após o filme foi muito bom, pois todas e todos tiveram a oportunidade de expressarem suas impressões e avaliações da história do filme.

Após a segunda ação do Programa Educativo, o primeiro segmento da escola já estava unido. As professoras passaram a planejar juntas as ações e dividir as tarefas. Como as coordenações pedagógicas acontecem em dias diferentes, foi criado um grupo no aplicativo *Whatsapp* do celular com todas as professoras. Planejavamos as ações, dividíamos as tarefas e as responsabilidades pelo aplicativo e à noite as atividades aconteciam.

A senhora Vanda Lúcia era conhecida e amiga de uma das professoras do grupo. Ela sugeriu que Vanda viesse contar um pouco da história dela, pois trabalhamos também com as histórias de vida dos educandos e educandas. Vanda Lúcia é uma mulher que desenvolveu muito a inteligência emocional como estratégia de superação de inúmeras violências que sofreu. Em nenhum momento, colocou-se como coitada ou frágil. O tempo inteiro era ressaltada sua força como mulher que não se deixa vencer pelas injustiças da vida e que nasceu para ser feliz, assim como todo ser humano. Foi a primeira vez que o grupo estava vendo Vanda Lúcia, mas isso não impediu de criar laços amorosos com ela. O dia em que Vanda Lúcia veio fazer o depoimento na escola, era também o dia de seu aniversário. Diante disso, a turma decidiu comemorar com ela no dia seguinte, preparando uma festinha, em que cada estudante trouxe de casa algo de comer ou beber para celebrar o aniversário de Vanda Lúcia com ela.

A quarta ação do Programa Educativo foi a palestra com a professora Olgamir Amancia Ferreira, da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. A professora já havia proferido palestra na escola. A referida ação pedagógica foi muito rica e depois foi aberto o debate e a troca de ideias. A palestra da professora foi gravada e depois transcrita. Isso permitiu desenvolver diversas atividades com as turmas. A transcrição permitiu um rico trabalho pedagógico, pois foram exploradas as ideias gerais da palestra com todas as turmas e cada turma ficou com a exploração de um aspecto e confecção de cartazes com a apresentação oral para os/as colegas. Para desenvolver a confecção dos cartazes pelos/as educandos/as, foi desenvolvida a quinta ação: a oficina de cartazes. A oficina permitiu que os/as educandos/as trabalhassem em grupos e desenvolvessem a autonomia, a criatividade e as diversas linguagens: oral, escrita, cênica, plásticas etc.

Os/As estudantes gostaram muito da atividade com o filme e ficaram pedindo que repetíssemos. O CINE EJA apresentou o filme brasileiro: *Que Horas ela volta?*. A escolha do filme foi em virtude de dialogar com o tema da mulher e com a vida das estudantes da EJA, em que a maioria trabalha como empregada doméstica. A discussão após o filme foi muito rica, baseadas nas atitudes de Jéssica, filha da empregada e do comportamento da protagonista do filme, a Val, que é a empregada doméstica, e os patrões. O filme permitiu-nos discutir a respeito da mulher nas diversas camadas sociais: os comportamentos submissos da empregada e os comportamentos arrogantes da patroa, além dos comportamentos dos homens da história.

A atividade com a Dona Creusa Maria de Oliveira, presidente da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as surgiu como uma forma de divulgar os direitos dessas

trabalhadoras, atividade que se mostrou necessária a partir do filme *Que horas ela volta?*. Além de fazer conhecer a Lei 8.036/15, que trata do contrato do empregado e empregada doméstica, a atividade teve ainda o compromisso de explorar a Lei Maria da Penha, Lei 11.340/06. A dinâmica realizada foi a de todos/as sentados em círculo. A primeira parte da dinâmica foi a apresentação de cada um e cada uma do círculo, falando o nome, o Estado brasileiro em que nasceu e sua profissão. Em seguida, a senhora Creusa fez uma clara explanação a respeito das duas leis e abriu o debate. Então, todos/as puderam perguntar e esclarecer as dúvidas que tinham. A maioria das dúvidas era muito específica de suas vivências e dos problemas do cotidiano do trabalho. Dona Creusa foi ouvindo, analisando cada situação e esclarecendo. No final, entregou-me os contatos da Confederação para divulgar para os educandos e educandas. No outro dia, levei impresso o endereço e o telefone da sede da confederação em Brasília. Muitos/as estudantes procuraram a confederação para esclarecer dúvidas ainda existentes, consultoria jurídica e outros. Ficamos dias explorando as duas leis com atividades de leitura de textos diversos das cartilhas, interpretação e debates em sala de aula.

Com o objetivo de explorar os cinco tipos de violência contra a mulher de que trata a Lei Maria da Penha, que são: violência física, violência emocional ou psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral e as diferenças entre cada uma delas, realizamos o teatro mudo. Foi muito interessante, pois os jogos cênicos foram poucos explorados com os educandos e educandas até então. Foi muito desafiador para os/as estudantes da EJA a realização da atividade, mas tudo permeado por muito riso e descontração. Serviu para alertar que o trabalho pedagógico desenvolvido com o primeiro segmento explora muito pouco as atividades de dramatização e de teatro. Sentimos que muitos adultos/as ficaram com muita vergonha e timidez em desenvolver a atividade proposta, mas foram chamados a todo momento e despertados/as a se soltarem e dramatizarem.

Diferentemente do teatro e da dramatização, as músicas sempre estiveram presentes como atividades pedagógicas no 1º segmento da EJA na escola, explorando tanto o canto quanto a dança, muito aliado à construção da leitura e da escrita pelos/as educandos/as. A nona atividade executada foi o conhecimento e a exploração da música “Maria da Penha”, composição de Paulinho Rezende e Evandro Lima, cantada por Alcione. A letra da música foi apresentada impressa para cada estudante e desenvolvemos diversas leituras. Em seguida, ouvimos a música várias vezes, cantamos, dançamos e a dramatizamos. Vale ressaltar, que a dramatização da música apresentou menos resistência dos/das educandos/as em realizar. Logo

após, foi realizado o trabalho mais sistematizado de interpretação da letra da música em cada turma do 1º segmento.

A maioria dos/das estudantes é do nordeste brasileiro. Faz parte da cultura popular o cordel, que, por consequência, faz parte da vida deles/delas também. Alguns/algumas educandos/as declamam cordel que foram memorizados por eles/elas. A décima atividade do Programa Educativo foi o cordel de Tião Simpatia, intitulado “Maria da Penha”. Foi entregue impressa em folha branca a letra do cordel para cada estudante. Depois, foram realizadas diversas leituras e, por fim, fizemos o desafio, que a declamação de cada estrofe, que é uma resposta à anterior. Primeiramente, foram feitas pelas professoras e, depois, os/as estudantes experimentaram fazer entre eles/elas. Foi uma atividade muito envolvente.

Realizamos dez ações no Programa Educativo. Essas atividades demandaram muitos esforços do grupo de professoras. Levávamos caixa de som e *notebook* de casa para exibirmos os filmes, utensílios domésticos diversos de nossas casas, refletores de palco etc. Uma característica forte do trabalho foi o cuidado com o/a educando/a para que participassem ativamente das propostas apresentadas.

Outra questão relevante é que o grupo de educadoras e educandos/as do primeiro segmento da escola construiu sua identidade político-pedagógica. Cresceu muito a união entre as professoras e, durante as tardes, as mensagens no grupo *Whatsapp* são constantes. Junto com o empenho e a dedicação ao trabalho, há sempre as piadas, brincadeiras e mensagens de amizades.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nas falas das mulheres que se expressaram, são demonstradas a consciência de que existe a dominação de gênero, que essa dominação é construída culturalmente e indicam em seus argumentos que a forma que a sociedade tem como superar a violência contra a mulher é por intermédio da educação, com o estabelecimento de outros modelos de relações entre homens e mulheres; baseando-se no respeito, na solidariedade e na igualdade de gênero.

O primeiro círculo de dessilenciamento foi realizado por intermédio de quatro perguntas e o segundo círculo com duas perguntas. Diminuímos a quantidade de perguntas do primeiro para o segundo por dois motivos. O primeiro é que as mulheres são retiradas das aulas para participarem dos círculos de dessilenciamento, portanto o círculo não pode demorar muito para que as educandas não se ausentem por muito tempo das atividades com sua turma e o círculo não se torne enfadonho. O segundo motivo foi a avaliação de que trabalhar com muitas perguntas atrapalha o aprofundamento das questões e torna a discussão algumas vezes aligeirada. Dessa forma, optamos por diminuir o número de perguntas e aprofundarmos as discussões em cada círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA.

A partir da proposta dos círculos de dessilenciamento das mulheres da EJA, chegamos às seguintes descobertas: a primeira diz respeito à metodologia da pesquisa-ação desenvolvida por Bosco Pinto e sua adaptação para a Educação de Jovens e Adultos/as. Tal metodologia, baseada nos princípios filosóficos e pedagógicos de Paulo Freire, estabelece que a participação de homens e mulheres das camadas populares deve construir a consciência da estratificação social e o pertencimento à classe oprimida. A construção dessa consciência pelos/as educandos/as efetiva-se por intermédio da participação centrada no conhecimento crítico da realidade e na conjunção de ações para sua transformação. Trata-se de uma ação pedagógica-política-científica para a mudança social. Estabelece, com clareza, o compromisso com os/as sujeitos/as que pertencem aos grupos desfavorecidos, minorias e oprimidos da sociedade capitalista. Essa metodologia e sua adaptação foi uma grande descoberta, pois dialoga fortemente com o público da EJA e com os objetivos de uma educação libertadora, além de se constituir como fundamentos que são sementes para a transformação da sociedade. Muitas vezes admiramos e amamos Paulo Freire e sua filosofia, mas nossa práxis pedagógica não dialoga com nossa postura política e ideais libertadores. Bosco Pinto fundamenta a metodologia da pesquisa-ação com os princípios que acreditamos e defendemos politicamente, o que torna essa metodologia importante para os/as educadores/as que desejam as mudanças da sociedade brasileira.

A segunda descoberta é compreendida como a quebra de nosso papel como educador/a, cristalizado de maneira tradicional, concebendo-nos como únicos/as detentores/as do saber, ou como aqueles/as condutores/as dos pensamentos dos/das “ouvintes” para atingirem o nível de compreensão que desejamos; enquanto os/as estudantes são compreendidos/as como os/as ouvintes, passivos/as, receptores/as, aqueles/as que não sabem falar, portanto escutam para aprender. Sem a coerente avaliação de nossa postura como educadores/as, não construiremos a dialogicidade necessária para o rompimento da estrutura de opressão em que nos encontramos. É difícil, mas necessário que saíamos de nosso papel de autoridades do conhecimento para a horizontalidade do diálogo com o/a educando/a. A técnica da hermenêutica socrática, a intervenção somente por perguntas pelo/a mediador/a, é muito desafiadora e incerta para o/a educador/a tradicional, pois ele/ela precisa sair de seu papel de conhecedor/a de tudo, para o papel daquele/a que constrói junto com o coletivo. Sua autoridade tradicional é dissolvida e construída uma liderança no mesmo patamar de igualdade, horizontalidade, com os membros do círculo de estudos ou de dessilenciamento. Torna-se fundamental romper com a educação bancária e com sua ideologia, para a construção de uma educação libertadora, que desenvolva o conhecimento crítico da realidade, baseada na dialogicidade e na horizontalidade das relações.

Para a construção do conhecimento da realidade complexa, precisamos que mediações sejam realizadas para a compreensão das contradições existentes e para percepção das partes e do todo da realidade. Focando especificamente no Círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA, chegamos à terceira conclusão do trabalho: as mulheres construíram muitas compreensões a respeito de suas condições como pessoas oprimidas. A primeira é que as mulheres desconstruíram em parte a naturalização do machismo. Isso podemos constatar nas falas, referindo-se aos direitos iguais entre homens e mulheres: “Onde que homens e mulheres têm direitos iguais? Aqui? Nós nascemos para satisfazer os homens, às vezes somos tratadas pior que animais e vem dizer que homem e mulher têm direitos iguais. Onde?”, “Gente, claro que é o homem, mulher vale pouco demais, tanto que mulher é espancada, trabalha fora e dentro de casa, é igual pano de chão para homem”. Podemos constatar que as mulheres têm ou estão construindo a consciência de que homens e mulheres têm valores diferenciados na sociedade. Percebemos uma revolta nas falas das duas mulheres. As duas falas rebatem o primeiro argumento como resposta à pergunta: “E quem tem mais direitos na sociedade, homens ou mulheres?” A primeira resposta expressa foi “Os dois têm direitos”. As duas intervenções seguintes a essa argumentação deixam claro que não aceitam somente a

aparência da realidade e descortinam uma série de contradições da relação homem e mulher e da valoração que cada um/uma tem na sociedade, além de o trabalho doméstico ser considerado um trabalho feminino. As mulheres constatarem também que muita coisa mudou para as mulheres, mas ainda existe muita coisa que precisa mudar. Essa consciência coloca as mulheres da EJA como sujeitas de mudança, como cidadãs que não aceitam mais passivamente o que está imposto, mesmo que ainda não tenham discutido como lutarão para diminuir as desigualdades entre homens e mulheres.

A quarta descoberta diz respeito à relação que é estabelecida na prática entre os membros do círculo de dessilenciamento que é a da igualdade entre os pares. Isso é muito importante para o diálogo estabelecido e para a construção do conhecimento da verdade. Percebemos que a primeira resposta para a pergunta a respeito dos direitos iguais entre homens e mulheres: “Os dois têm direitos iguais” soa como um jargão que é repetido sem muita reflexão e que mascara a realidade de opressão das mulheres na sociedade machista brasileira e no mundo. Argumentos como esse aparecem nas conversas informais, o que prejudica o debate se os/as outros/as integrantes do grupo não tiverem um conhecimento mais aprofundado da realidade. Se homens e mulheres têm direitos iguais, não precisamos discutir a condição feminina na sociedade patriarcal. Esse argumento é a constatação da realidade imediata. Essa mulher poderia continuar pensando assim, sem reflexão de seu papel subalterno aos homens. Quando outra mulher, que é estudante como ela, mulher como ela, contesta e levanta argumentos que contradizem sua fala, essa mulher e as outras mulheres pensam a respeito e são motivadas a mudar sua opinião. Parafraseando Paulo Freire: nós mudamos na relação com as outras pessoas, mediatizados/as pelo mundo. As mulheres que, embora tenham participado do programa educativo, não desconstruíram os conceitos machistas, porque estes são arraigados historicamente por intermédio da cultura. Apesar disso, o círculo de dessilenciamento permitiu, por intermédio do diálogo com as outras mulheres, a dúvida, a reflexão e a construção de outro pensamento, percebendo as contradições que foram reveladas no debate do círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA.

A quinta descoberta é que a discussão começa a se aprofundar quase sempre em virtude de uma resposta que revela a realidade imediata e superficial, como na primeira resposta que é dada à pergunta: “Quais os motivos de um ter mais direitos que o/a outro/a?”, em que uma senhora diz “Acho que isso vem de muito tempo, parece que sempre foi assim, parece que foi deixado por Deus”, revela uma contradição acomodada pela religião, se foi

deixado por Deus, os seres humanos não podem mudar. Embora os argumentos seguintes não dialoguem com as responsabilidades das religiões na sedimentação da submissão da mulher ao homem, os argumentos ou respostas seguintes apontam para uma não aceitação desse senso comum como verdade. As mulheres constroem os seguintes argumentos como respostas ao argumento esboçado: “Mas tem que mudar, um não pode ter todos os direitos do mundo e as mulheres quase não terem direito”. A outra questão muito relevante que demonstra a contínua construção das mulheres é a afirmação de que precisa mudar a realidade dentro das cabeças (pensamentos e consciências), incluindo as delas, para depois mudar a realidade fora. Toda transformação parte da consciência do/da sujeito/a para a práxis que muda a realidade. Ainda ilustra também a construção da consciência pelas mulheres a fala: “... não sei as outras, mas eu estou muito mais viva e esperta. Vivo pensando em coisas que antes eu nem imaginava. Se a gente pensa nessas coisas, de como as mulheres sofrem, a gente também fica martelando porque é assim e fica pelejando querendo mudança. A gente fica doidinha em casa e no trabalho, pensando sem parar”. Essa fala revela a inquietação, um pensamento que sai da acomodação de uma situação que era posta como natural, para uma que precisa e pode ser mudada; ainda, o desejo de mudança é verbalizado, concebendo essas mulheres como sujeitas dessa transformação. Portanto, constatamos que o objetivo específico da pesquisa: comparar as ideias das mulheres da EJA antes e depois do projeto de pesquisa em relação à igualdade de gênero foi alcançado e se constitui como um contínuo processo de construção/desconstrução/construção.

A sexta descoberta revela-se no segundo círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA e diz respeito à desnaturalização do trabalho doméstico como trabalho feminino e da violência contra a mulher. O que foi mais forte na discussão do trabalho doméstico como trabalho feminino foi a cristalização dos papéis femininos e masculinos na educação dos filhos. Embora não tenhamos chegado ao estabelecimento claro de que todas as tarefas domésticas precisam ser divididas igualmente entre meninas e meninos e entre as mulheres e os homens da casa, as falas revelam abertura para que concretamente isso aconteça nos lares e apontam para caminhos que revelam consciência dos papéis subalternos das mulheres na sociedade, como “É difícil, porque temos que mudar nossa própria cabeça” e algumas estratégias são expressas: “mas temos que começar quando os meninos e meninas são bem pequenos, para logo acostumarem que serviço de casa não é serviço só de mulher”. Essa argumentação revela a necessidade de mudar a educação machista que é desenvolvida com os/as filhos/as. O argumento que fecha a discussão da primeira pergunta revela ainda a

estratégia para ser utilizada com os companheiros/maridos, que é o convencimento e a expressão das ideias de forma contínua. Podemos constatar que os discursos e os comportamentos das mulheres da EJA em relação aos papéis femininos e a naturalização da submissão da mulher, um dos objetivos específicos da pesquisa, foi alcançado.

A discussão resultante do item: violência contra a mulher revela o conhecimento de alguns direitos das mulheres garantidos pela Lei Maria da Penha, o que evidencia nossa sétima descoberta e o alcance do terceiro objetivo específico da pesquisa, que se traduz como: analisar as mudanças discursivas e atitudinais das mulheres da EJA em relação à violência contra as mulheres e o conhecimento da Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha. Algumas conclusões foram construídas como estratégias para a garantia da integridade da mulher: mudar a cultura machista por intermédio de outra criação dos/das filhos/as; o conhecimento da Lei Maria da Penha pelas mulheres e o desenvolvimento de estratégias político-pedagógicas nas escolas, que denunciem a cultura machista e criem uma nova cultura da equidade de gênero. Chegar a essas alternativas revela que o problema da submissão e da violência contra a mulher são problemas que precisam ser enfrentados por todos os membros da sociedade; principalmente pelas mulheres com o conhecimento da Lei e com o desenvolvimento de uma educação para a equidade de gênero nas escolas.

Estão presentes as três categorias escolhidas para auxiliarem no conhecimento da realidade. A mediação é realizada por estratégias, tanto do programa educativo, quanto pelo círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA, permitindo que as contradições da realidade da mulher sejam desvendadas, permitindo um conhecimento dinâmico que proporcionará a totalidade.

A oitava descoberta é feita a partir da constatação de que, embora apenas dois círculos de dessilenciamento da mulher tenham sido trazidos para a análise da pesquisa, o que constitui rico e importante material, e que as mulheres tenham revelado muitas mudanças nos conhecimentos, ideias, comportamentos. É importante ressaltar que para se fazer as mudanças de paradigmas, ideologicamente entranhados em cada um/uma de nós, torna-se necessário e imprescindível que o projeto continue a ser desenvolvido na escola em que foi realizada a pesquisa e que outras/os educadores/as sintam-se motivados/as a desenvolver trabalhos teóricos e práticos que estimulem a mudança da sociedade patriarcal para a sociedade de equidade de gêneros.

Sabemos que a educação dos/as filhos/as nas famílias é exercida por mulheres, na maioria dos lares. Embora as mulheres sejam oprimidas pela sociedade patriarcal, continuam

a reproduzir os mesmos conceitos que foram passados para nossas crianças, muitas convenções e até conceitos subliminares como cor de enxovais para bebês são reproduzidos sem questionamento algum. Se as mulheres são as maiores responsáveis pela educação das crianças, podem mudar essa educação que desenvolvem com os/as filhos/as e, conseqüentemente, mudar a sociedade. As mulheres formam grupo estratégico para as mudanças necessárias no mundo. Mudando a educação das mulheres, mudamos a lógica da desigualdade entre homens e mulheres. A nona descoberta da pesquisa revela-se na constatação de que as mulheres são capazes de realizar uma mudança radical na sociedade por intermédio de ações organizadas no espaço privada que é a família. A mudança só será efetivada por intermédio de uma educação libertadora para as mulheres e para as meninas. Todas as mudanças partem da consciência crítica e da práxis para a mudança. Que a escola em conjunto com as mulheres sejam as sujeitas das mudanças tão necessárias e esperadas para a sociedade com equidade de gênero.

A décima descoberta a que chegamos é que a escola que atende mulheres, independente da modalidade, precisa desenvolver projetos políticos-pedagógicos que desvelem a submissão feminina e discutam alternativas para a equidade de gêneros, mudando a cultura machista a que homens e mulheres estão submetidos/as. Para tanto, o programa educativo para a construção da equidade de gênero e o círculo de dessilenciamento das mulheres da EJA permitiram uma maior compreensão da realidade das mulheres por intermédio das categorias do materialismo histórico-dialético: totalidade, mediação e contradição. O que antes era uma realidade imediata, percebida pela naturalização do papel submisso da mulher ou pelo falseamento dos direitos iguais entre os sexos, constituiu-se como uma realidade complexa em que se percebem muitos mecanismos de opressão feminina. A contradição é imposta pelo fato de dois seres humanos, por terem sexos diferentes, serem sujeitos com valorações diferentes, sendo o homem mais encarecido pela sociedade patriarcal e a mulher com menos ou com nenhum valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RELAÇÃO DIALÓGICA: MULHER E EJA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FEMINISTA.

Esta dissertação procurou articular a educação das mulheres no contexto capitalista, tendo como recorte teórico a mulher, a EJA e a construção da consciência da equidade de gênero. Teve por objetivo geral propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da pesquisa-ação, contribuindo para a construção da consciência da equidade de gênero na EJA. Desencadeou como objetivos específicos: comparar as ideias das mulheres da EJA antes e depois do projeto de pesquisa em relação à igualdade de gênero; analisar as mudanças nos discursos e nas atitudes das mulheres da EJA em relação aos papéis femininos e a naturalização da submissão da mulher; analisar as mudanças discursivas e atitudinais das mulheres da EJA em relação à violência contra mulheres e o conhecimento da Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha.

Teve como referência o materialismo histórico-dialético baseado em Marx, Engels, Saffioti e Saviani. A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa-ação, desenvolvida por João Bosco Guedes Pinto, que utiliza os referenciais filosóficos de Paulo Freire para a metodologia, com a construção de círculos de estudos, que, em nossa pesquisa, chamamos de Círculos de Dessilenciamento das Mulheres da EJA.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina, com estudantes do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos/as - EJA. O programa educativo foi desenvolvido com as quatro turmas do primeiro segmento da EJA da escola. Os círculos de dessilenciamento das mulheres da EJA foram realizados com quinze mulheres, grupo específico da pesquisa, do primeiro segmento da modalidade.

O programa educativo para a construção da equidade de gênero foi estruturado com dez ações diversificadas que visavam ao desvelamento da realidade das mulheres na sociedade patriarcal brasileira: exploração da revista *Mátria* 2016, da CNTE; Cine EJA: filmes a respeito da realidade das mulheres oprimidas; depoimentos; debates; palestras; confecção de cartazes; oficina com a presidente da Confederação dos/das Empregados/as Domésticos/as; teatro mudo; música e cordel que exploram a Lei Maria da Penha. Foram realizados os círculos de dessilenciamento das mulheres da EJA e os dois primeiros fazem parte desta pesquisa. O programa educativo para a construção da equidade de gênero,

realizado com as quatro turmas do primeiro segmento da EJA contribuiu para a formulação de argumentos dos/das estudantes, principalmente das mulheres do círculo de dessilenciamento. O programa educativo e os círculos estão interligados como fases complementares.

As mulheres precisam ser dessilenciadas. O silêncio delas faz parte da opressão, silenciam-se, pois pensam que o que falam não tem importância, têm medo de se expressarem, medo de falarem errado, medo de pensarem errado. Muitos medos que permeiam suas expressões. É necessário romper com o medo para a conquista da autonomia.

Percebe-se que, aos poucos, elas vão participando cada vez mais de forma ativa. Os círculos de dessilenciamento tornam-se grandes desafios ao mesmo tempo em que demonstram ser um modo “novo” na práxis de construir o conhecimento para a mudança. Não é o/a professor que informa que caminho o grupo seguirá, mas cada uma das mulheres como participantes ativas do processo que vão tecendo esse caminho.

Constata-se ainda que o círculo de dessilenciamento da mulher na EJA desenvolve a fala autônoma dessas sujeitas e, ao mesmo tempo, a escuta respeitosa da fala. Todas escutam com muita atenção. Para falar, é necessário que tenha quem esteja escutando. A fala e a escuta completam-se. No encerramento do primeiro círculo de dessilenciamento, foi perguntado com estranheza por uma estudante os motivos de querer ouvi-las. Esse questionamento revela o silenciamento a que essas mulheres foram condenadas e a que, com resignação, adaptaram-se.

O papel de coordenador/a do círculo de dessilenciamento da mulher da EJA constitui-se como um grande desafio, pois o/a professor/a está acostumado/a muitas vezes a dar as respostas ou construir um caminho por intermédio da argumentação, para que o/a estudante conquiste o conhecimento. O método socrático é muito desafiador para esse/essa educador/a, pois a intervenção dele/a no círculo de dessilenciamento só se realiza por intermédio de perguntas, portanto torna-se necessária muita perspicácia para elaborar as perguntas que facilitem as reflexões e tomadas de consciência. Ainda, revela outra maneira de desenvolver a educação, por intermédio da consciência que é revelada na fala do/da educando/a, tendo o educador e educadora que se adaptem a um papel que não é o de protagonista da cena pedagógica, ele/ela é um/uma mediador/a do processo dos sujeitos que são os/as educandos/as. O círculo de dessilenciamento coloca no cerne do processo quem deve estar, que é o educando e a educanda da EJA.

Ressaltamos a necessidade de pesquisas e programas políticos-pedagógicos que desenvolvam a consciência da equidade de gênero e auxiliem para a construção de uma

sociedade mais justa e fraterna. Se a submissão do sexo feminino foi construída histórica e culturalmente, a libertação da mulher servirá para a construção de uma nova história e uma nova cultura. A escola é um espaço de construção do conhecimento e da cultura. A educação pode servir para perpetuar a história e a cultura dominante ou para construir meios para a libertação dos/das oprimidos/as e para a construção de uma nova sociedade por intermédio de sua consciência e de seu fazer no mundo. As/os educandas/os da EJA, assim como as mulheres e os homens da classe oprimida, desejam uma educação libertadora. Que a escola consiga ser e trazer as ferramentas necessárias para as mudanças.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*; tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. RJ: Zahar, 1988
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- BOFF, Leonardo. *Quarenta anos da Teologia da Libertação*. Artigo, publicado em 09/08/2011. Sítio: leonardoboff.wordpress.com
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. Apresentação. In: Pinto, João Bosco Guedes. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação*. Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arrazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.
- ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, volume 2. São Paulo: Editora Escala. S/D.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.
- _____. *A Educação da cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.
- HANAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos Pagu, n.22. Campinas: Unicamp, 2004. P.201-246;

MARX, Karl. *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858.*

_____. *O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital.* São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA.* Brasília, 2008.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao Estudo do Método de Marx.* São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PINTO, João Bosco Guedes. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação.* Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arrazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de Jovens e Adultos.* Campinas: Autores Associados, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência.* São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015

_____. *A mulher na sociedade de classes, mito e realidade.* São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Regime Militar.* Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76. p. 291-312, 2008.

SENADO FEDERAL (Brasil). Procuradoria Especial da Mulher.+ *Mulheres na política: retrato da sub-representação feminina no poder.* Brasília, 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pesquisa participante e pesquisa-ação: Uma visão de conjunto.* In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). *Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional.* 1ª Ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. Apresentação. In: Pinto, João Bosco Guedes. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação.* Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-

Arrazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

ANEXO 01

Espaço escolar, participação democrática e avaliação de resultados foram temas das oficinas do Seminário Internacional

As oficinas do I Seminário Internacional de Boas Práticas em Gestão Escolar visam à preparação dos docentes em práticas essenciais relacionadas à gestão escolar
20 de Agosto de 2014



Ricardo Henriques e Marta Grosbaum, ambos do Instituto Unibanco, conversam durante oficina realizada no I Seminário Internacional de Boas Práticas em Gestão Escolar

O Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed - promoveu entre os dias 14 e 15 de agosto o I Seminário Internacional de Boas Práticas em Gestão Escolar. O evento, que teve como objetivo propor reflexões e discussões para a atuação dos educadores frente ao gerenciamento escolar, contou com oficinas que buscaram a preparação dos gestores em práticas essenciais relacionadas à gestão escolar.

Divididas em quatro pilares - gestão pedagógica; gestão participativa e democrática; gestão do espaço escolar e gestão de avaliação e de resultados - as oficinas possibilitaram debates sobre temas essenciais ao bom gerenciamento escolar. As quatro oficinas ocorreram simultaneamente, no dia 15/8 e contaram com cerca de 50 participantes cada uma.

A oficina sobre Gestão Pedagógica, que contou com a participação dos vencedores do PGE 2013, Rosimeire Guerra, do Colégio Estadual Félix Mendonça, localizado na Bahia, de Lucilene Gonçalves, da Escola Estadual Matta Machado, de Minas Gerais e de Miriam Godoi, da Escola Senador César Lacerda de Vergueiro, localizada em São Paulo, foi ministrada por Clarice Salete Traversini, professora da Universidade do Rio Grande do Sul. A pesquisadora ressaltou o compromisso da equipe e o foco na

aprendizagem do aluno, como também a implementação de uma cultura de avaliação, elementos essenciais para se obter sucesso em práticas pedagógicas.

Quitéria Melo, da Escola Estadual Manoel de Matos de Alagoas, Rogério Pereira, do Colégio Estadual de Goiatuba de Goiás e Danclar Rossato, da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, do Rio Grande do Sul, diretores premiados no PGE, apresentaram as respectivas experiências na oficina sobre Gestão Participativa e Democrática, dirigida pela especialista em educação, Clélia Brandão, que ressaltou o regime de colaboração, o compromisso com a proposta de aprendizado, o incentivo ao trabalho voluntário e a formação do protagonismo do aluno são os pontos centrais para uma gestão compartilhada.

“O ambiente escolar reflete o Projeto Político-Pedagógico da escola, a sua identidade”, ressaltou Roberta Panico, da Comunidade Educativa (CEDAC) e palestrante da oficina sobre Gestão do Espaço Escolar, na qual a tônica foi a transformação do espaço escolar (físico e pedagógico), “espaço que precisa elevar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, bem como refletir o plano pedagógico”. Na oficina, houve a participação de três diretores premiados: Luciana Maria Machado de Souza – Escola Estadual Modelo Guanabara – Amapá; **Marli Dias Ribeiro – Centro de Ensino Fundamental 4 de Planaltina – Distrito Federal**; e Eva Aparecida Montani – Colégio Estadual Alcides Munhoz – Paraná, que dividiram experiências com os demais participantes.

A gestão de avaliação e de resultados foi o enfoque da oficina 4, que contou com a participação do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), José Francisco Soares, que descreveu o funcionamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e afirmou que “os resultados são a expressão concreta do direito à educação”.

Na oficina, também foi discutida a importância da adequação da informação ao contexto escolar, que deve levar em conta as diferenças socioeconômicas para promover as avaliações e resultados, fato levantado pelos diretores premiados presentes na mesa de debate, a diretora Sibeli Lopes, da Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra - Escola Referência Brasil 2013, de Mato Grosso e de Neliany Marinho, do Colégio Estadual Waldemiro Pitta, do Rio de Janeiro. Também participaram da mesa os diretores norte-americanos que realizaram intercâmbio no país.

Em todas as oficinas, foram ressaltadas a importância do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica, bem como a participação de toda a comunidade escolar nos diferentes momentos do planejamento da ação educativa e nas decisões relevantes para a garantia da aprendizagem dos alunos.

PESQUISADO EM 05/04/2017

<http://www.premiogestaoescolar.com.br/noticia>

ANEXO 02

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS – EJA – 1º SEGMENTO
A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS
1- QUE ESCOLA TEMOS?
2- QUAL ESCOLA QUEREMOS?

ANEXO 03

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS – EJA – 1º SEGMENTO

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

- 1- VOCÊ É BRASILEIRA? () SIM () NÃO
- 2- EM QUE ESTADO BRASILEIRO VOCÊ NASCEU? _____
- 3- QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? _____
- 4- QUAL SEU ESTADO CIVIL? _____
- 5- TEM FILHOS? () SIM . QUANTOS? _____ () NÃO
- 6- TRABALHA FORA DE CASA? () SIM () NÃO
- 7- QUAL É A SUA PROFISSÃO? _____
- 8- QUAL O SEU SALÁRIO MENSAL?

- () MENOS QUE R\$ 940,00
- () R\$ 940,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 1.410,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 2.000,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 2.500,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 3.000,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 3.500,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 4.000,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 4.500,00
- () MAIS OU MENOS R\$ 5.000,00
- () ENTRE R\$ 5.000,00 E R\$ 7.000,00
- () MAIS DE R\$ 7.000,00

- 9- EM SUA CASA, VOCÊ TRABALHA QUANTAS HORAS POR DIA, INDEPENDENTE DO SEU TRABALHO FORA? _____

- 10- VOCÊ AJUDA NO ORÇAMENTO DE SUA FAMÍLIA?

- () SIM () NÃO

11- QUEM É O PROVEDOR DO ORÇAMENTO DE SUA FAMÍLIA?

() VOCÊ

() SEU COMPANHEIRO

() VOCÊ E SEU COMPANHEIRO JUNTOS

() FILHAS E FILHOS

() OUTRA PESSOA. QUEM? _____

12- VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA?

() SIM () NÃO

13- QUAL TIPO DE VIOLÊNCIA SOFREU?

() VIOLÊNCIA FÍSICA

() VIOLÊNCIA EMOCIONAL OU PSICOLÓGICA

() VIOLÊNCIA SEXUAL

() VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

() VIOLÊNCIA MORAL

14- VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A ESCOLA TRATAR DE ASSUNTOS COMO OS DIREITOS DAS MULHERES? () SIM () NÃO

15- QUAIS TEMAS EM RELAÇÃO ÀS MULHERES VOCÊ GOSTARIA QUE A ESCOLA TRATASSE?

ANEXO 04

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS – EJA – 1º SEGMENTO

VANDA LÚCIA

VANDA LÚCIA TEM 48 ANOS DE IDADE. ELA TRABALHA COMO DIARISTA E É MORADORA DO VALE DO AMANHECER EM PLANALTINA. ELA NÃO TEM FILHOS. CONTA QUE A VIOLÊNCIA FEZ PARTE DE SUA VIDA DESDE MUITO CEDO. FOI ABANDONADA PELOS PAIS, ASSIM FOI CRIADA NO ORFANATO DO VALE DO AMANHECER. NO PRÓPRIO ORFANATO, SOFREU VIOLÊNCIAS FÍSICAS, MORAIS E SEXUAIS.

SEU PRIMEIRO COMPANHEIRO, AOS 16 ANOS, A FEZ SOFRER VIOLÊNCIAS QUE NUNCA IMAGINOU. FOI ESPANCADA MUITÍSSIMAS VEZES, ESTUPRADA, MANTIDA EM CÁRCERE PRIVADO AMARRADA... O JUIZ DETERMINAVA QUE ELE FICASSE LONGE DELA E NÃO ADIANTAVA. ELE FALAVA QUE ELA ERA DELE E SÓ A DEIXARIA NO DIA EM QUE ELA MORRESSE. DEPOIS DE 5 ANOS DE MAUS TRATOS, O MARIDO MORRE EM ACIDENTE DE CARRO.

UMA COISA MUITO IMPORTANTE É QUE VANDA LÚCIA SEMPRE ENFRENTOU A VIOLÊNCIA E NUNCA ACHOU QUE A MERECESE.

ELA CASOU-SE NOVAMENTE E, APÓS 12 ANOS DE RELACIONAMENTO, FOI DESCOBERTO QUE O MARIDO ABUSAVA DE UMA SOBRINHA DE 15 ANOS. AO TOMAR CONHECIMENTO DESSE TRISTE FATO, ELA AJUDA A SOBRINHA E A POLÍCIA A MONTAREM O FLAGRANTE E PRENDEREM O HOMEM.

VANDA LÚCIA CONTA QUE SÓ DEUS PODE DAR FORÇAS PARA ELA SUPERAR TANTA COISA RUIM E REFAZER A VIDA DELA.

ELA FEZ DE SEU SOFRIMENTO UMA GRANDE FORÇA PARA AJUDAR OUTRAS MULHERES. ATUALMENTE, É CONVIDADA A MINISTRAR PALESTRAS EM VÁRIOS LUGARES E A CONVERSAR COM GRUPOS A RESPEITO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.

ELA DIZ QUE O MAIOR PRESENTE QUE AS MULHERES GANHARAM FOI A LEI MARIA DA PENHA, PORQUE AGORA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA É VISTA COMO DEVE SER: COMO PROBLEMA DA SOCIEDADE BRASILEIRA E NÃO DA MULHER SOZINHA, COMO ANTIGAMENTE.

TEXTO COLETIVO – 4ª ETAPA- EJA

ANEXO 05

Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina.

Educação de Jovens e Adultos/as - EJA

Palestra da Prof^ª. Doutora Olgamir Amancia para a 1^a, 2^a, 3^a e 4^a Etapas do 1^o Segmento da EJA.

Transcrição da fala da Profa. Doutora Olgamir Amancia

A professora doutora Olgamir Amancia foi apresentada pela professora/coordenadora Francinéia Soares, ressaltando sua carreira como professora aposentada da SEDF, diretora do Sindicato dos Professores do DF, referência política na cidade de Planaltina, ex-Secretária de Estado da Mulher do DF, atual professora e Decana da Universidade de Brasília.

Com a proximidade do Dia Internacional da Mulher, 8 de março, é fundamental que a escola, a EJA, desenvolva um trabalho de conscientização a respeito do papel da mulher na história e na sociedade, buscando a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

- “É importante estarmos sempre discutindo a respeito do lugar da mulher na sociedade, tanto o lugar destinado a ela, quanto o lugar devido a ela. Que lugares são esses? Que lugares deram às mulheres ao longo da história? Que lugares a mulher reivindica para si? Quais motivos dessas reivindicações?”

- “É importante estarmos sempre discutindo essas questões. Quando a gente volta um pouco na história, para tentar entender de onde isso vem, isso ajuda, gente! Porque muitas vezes a gente vai aprendendo e vai repetindo, nós aprendemos e fomos ensinando do jeito que aprendemos. Nós aprendemos que o homem é mais poderoso, nós aprendemos que a mulher tem que obedecer. A Lei, em muitos momentos da história, disse que a mulher tinha obrigações com o seu marido, que ela tinha que obedecer ao marido. Isso era a lei, não estou falando de outro espaço. Fomos aprendendo e fomos repetindo, homens e mulheres. E não paramos, muitas vezes para pensar, de onde é que surge isso? De onde veio essa história de que nós, mulheres, somos inferiores aos homens?”

- “Porque quando a gente pergunta: Você trabalha fora de casa? Como é o seu nome? A Rita trabalha fora de casa! Com o dinheiro do seu salário você ajuda em casa, não ajuda? Ajuda a sustentar a sua casa? Você tem algum companheiro ou alguém que ajuda? Então, olha só, a Rita é a pessoa que garante a sobrevivência da família. A Rita é a pessoa que garante a sobrevivência da família. Então, uma mulher que trabalha, que trabalha fora de casa, e é importante dizer que dentro de casa, porque a gente não trabalha só fora de casa, então ela não pode ser tratada como uma cidadã de segunda categoria, ela que garante a sobrevivência da família.”

- “Em sua casa, sua esposa trabalha? Trabalha. Você trabalha? Trabalho. E quem ajuda a sustentar a família? Sua esposa fica com o dinheiro só para ela? O Rafael disse: nós dois trabalhamos fora, nós dois sustentamos a casa.”

- “É um pouco a realidade da grande maioria das famílias, das duas uma: ou os dois trabalham e dividem as despesas, quem recebe um pouco mais, ajuda um pouco mais, quem recebe menos, contribui um pouco menos. Os dois sustentam a casa ou em muitos casos, como no Distrito Federal, por exemplo, quase a metade das famílias da classe popular é chefiada por mulheres como a Rita, quase a metade dos lares não tem um homem presente na casa. Às vezes, tem um homem presente como companheiro, como filho já adulto dentro da casa, mas não está trabalhando. Então, quase a metade dos lares da classe popular é chefiada por mulheres.”

- “Na grande maioria das famílias, independente de classe popular ou média, os dois trabalham. Então, se a gente para para pensar nisso, como é que se explica que nós que contribuimos ou que assumimos sozinhas a sobrevivência de nossas famílias, que nós possamos ser tratadas como seres menos importante na sociedade que os homens?”

- “Outro fato importante, quando a gente olha a estrutura do mundo do trabalho, nós vamos observar que nós, mulheres, estamos presentes em diferentes lugares, lugares que nunca imaginaram que poderíamos estar. Ensinar, inclusive pra gente, que nós não podíamos estar em todo lugar. Não é verdade? Mas quando a gente olha, as mulheres estão lá, tem mulheres policiais militares. Quem conhece uma mulher que é policial militar? Tem na família ou conhece? Há alguns anos atrás, nem o concurso da Polícia Militar as mulheres podiam fazer. Porque era uma carreira exclusiva dos homens. Entendiam que era uma carreira que não cabia as mulheres. O que temos testemunhado? Há uns quatro anos atrás, no concurso de tiros da polícia militar, as primeiras colocadas são mulheres, não são os homens. Elas estão disputando com os homens, porque o tiro é uma questão de técnica e não de força. Se você tem a técnica, se é preparada para atirar,

vou pegar a técnica do tiro, a mulher vai atirar tão bem quanto o homem. A questão é de técnica e não de força física e as mulheres têm provado isso. Quando você vai para a área da Engenharia, alguém aqui conhece engenheiras? Mulheres engenheiras? Elas são competentes? Elas são tão competentes quanto os homens. Só que, por muito tempo na história, foi dito que esse não era o espaço de mulheres. Principalmente quando falavam da Engenharia Elétrica, da Engenharia Civil, eram áreas que eram destinadas exclusivamente aos homens. Ainda hoje, essas áreas são mais ocupadas por homens. A gente vai na Universidade, visitando, discutindo, o número de meninas ainda é menor, mas uma coisa tem chamado a minha atenção nessas áreas: as mulheres têm se apresentado e quando é dada a oportunidade a elas, elas têm revelado que nós somos tão boas quanto os homens na engenharia, na física, na química, na construção civil e em todas as áreas do conhecimento. O que faltou historicamente foi oportunidade para que as mulheres pudessem aprender.

- “Eu não sei se vocês sabem, o Brasil quando criou as primeiras escolas, com a chegada dos portugueses e logo depois vieram os jesuítas, as primeiras escolas do Brasil, não permitiam a entrada de mulheres, só podiam entrar homens, homens brancos, filhos dos colonos, indígena não podia, o negro também não, mulher também não. A mulher só poderá ir para a escola no Brasil em 1827, os portugueses chegaram em 1500. Olha quanto tempo nós ficamos sem ter o direito de ir para a escola. É importante destacar que, quando nós fomos para a escola, em vez de nos ensinarem matemática, física, química, história, geografia, as áreas do conhecimento que permitam que as pessoas compreendam o mundo, entendam a realidade, possibilidade de interferir no mundo, o que fizeram? Tiraram essas áreas do nosso currículo. A escola das meninas era diferente da escola dos meninos. A escola das meninas tinha aula de música, elas aprendiam a tocar piano, sabe pra quê? Para tocar naquelas reuniões, a mulher que tinha dinheiro, porque a pobre nem ia para a escola. Mesmo a menina que tinha dinheiro, ela aprendia a tocar piano para fazer sarau em casa, para se apresentarem como moças prendas, como já vimos em novelas de época. Vocês já viram? O que mais elas aprendiam na escola? Aprendiam a cozinhar, como colocar bem uma mesa. Elas aprendiam o que ficou consagrado como prendas do lar ou prendas domésticas. Por isso, o pessoal falava: fulana é tão prenodada... Vocês já ouviram essa expressão? Nossa! Que menina prenodada! O que era uma menina prenodada? Uma menina que sabia cozinhar, que sabia bordar, que sabia cuidar da casa, essa era uma mulher prenodada. Mulheres que não sabiam fazer isso, tinham problemas, não tinham prendas, não eram prendas. Isso

vem da escola que foi desenhada para nós. Aprendia literatura, algumas áreas a gente aprendia. Mas nós não estudávamos as áreas chamadas áreas duras, a gente não aprendia química, física, a gente não aprendia esse tipo de conhecimento. Seria como hoje não aprender as áreas da tecnologia. Por que não aprendíamos? Porque achavam que a gente não tinha competência para aprender. Por que será que as pessoas passaram a imaginar que nós não tínhamos competência? O que explicava isso? Quando a gente olha de novo, a história nos ajuda, a gente vê que a história religiosa, aqui não vou entrar na profissão de fé, cada um tem sua religião, acredita, não acredita, fica tranquilo. Porém, a gente vai ver que na história das religiões, na matriz da religiosidade cristã, nós aprendemos desde cedo que a mulher vem da costela do homem. A gente não veio nem do cérebro, a gente veio logo da costela, ou seja, já ensinaram pra gente, aí não vou entrar nesse debate se é ou não é, como é, depois vocês resolvam com o professor de História ou de Teologia. Ensinaram pra gente isso, que, na relação, nós somos a costela, algo menor do ponto de vista do corpo. Alguém já sofreu um acidente e perdeu uma costela ou quebrou a costela? Ele tem umas costelas quebradas. Hoje em dia, algumas moças costumam tirar umas costelas para ficarem com a cintura mais fininha, com o corpo mais de acordo com o que a moda exige. O que significa que a costela é importante porque faz parte da nossa caixa torácica, para proteger os nossos órgãos, é importante, mas se faltar uma ou outra, não é necessariamente importante. Ele está com as costelas quebradas e está vivíssimo aqui na frente, uma pessoa ou outra perde uma costela, mas não necessariamente morre. Ou seja, se alguém perdesse um coração iria morrer, se perdesse o cérebro iria morrer, se perder a costela pode morrer, mas não necessariamente vai morrer. Então, a costela nem é tão importante assim. Já começa daí, se a gente examinar com bastante atenção. Isso vai perdurando, vão repetindo isso e vão estabelecendo o que a gente chama de lugares na sociedade que são próprios para homens e próprios para mulheres. E esses lugares vão sendo repetidos por nós, pela Rita na casa dela, por mim na minha casa e se a gente não tiver cuidado, hoje eu já não repito mais, vivo me policiando, porque eu tenho estudado mais, cada vez mais que a gente estuda e a gente aprende, a gente vai mudando o jeito de agir. Não é verdade? Por isso que a gente diz assim: é preciso conhecer para poder mudar o comportamento, é preciso entender para mudar o comportamento. À medida que eu fui aprendendo, eu fui mudando minha postura com a minha filha, com o meu filho, com minhas netas, eu fui mudando. Eu não nasci sabida assim, em relação à questão da mulher, eu aprendi, fui estudando, assim como as professoras aqui na escola e muitos de vocês aqui. Mas nós

vamos repetindo, nós, mulheres, e os homens, que as mulheres são inferiores aos homens porque vieram da costela de Adão ou porque a mulher é um ser mais frágil, ela não tem a força física que o homem tem, mas bem que umas mulheres quando fazem os exercícios físicos necessários ficam tão fortes quanto os homens. Não é verdade? Vejam as disputas de halterofilismo e tal.”

- “A nossa conversa de hoje é pra sabermos como vamos construindo isso, em nosso dia-a-dia e muitas vezes não percebemos como estamos fazendo e reforçando que tem lugares próprios para mulheres e para os homens. Uma coisa é certa, nós somos diferentes? A pergunta que eu faço pra vocês: homem e mulher são seres diferentes um do outro? São ou não são diferentes? A Rita disse que são diferentes. Fica em pé Wagner, por favor. Wagner e eu, Wagner homem e eu mulher. Nós somos pessoas diferentes? Somos. Nós somos diferentes. Nós somos diferentes em muitas coisas: ele é magrinho, eu sou mais gorduchinha, mas não só por isso. Nós nascemos a partir do sistema reprodutor com sistemas que nos distinguem e que faz com que ele seja do sexo masculino e eu seja do sexo feminino. Quem é do sexo masculino nasce com uma genitália diferente da genitália feminina. Pessoas do sexo feminino nascem com vagina e pessoas do sexo masculino nascem com pênis. Não é isso? Isso é diferente. Certamente nós somos diferentes. Uma coisa é diferente da outra. Então somos diferentes sim. Agora o fato de um nascer com uma genitália diferente do outro não significa que um é mais importante que o outro, que um pode mais que o outro, que um pode estar em uma posição melhor que o outro. Diferentes sim, desiguais não. Nós precisamos ter cuidados, não podemos dizer que não somos diferentes, nós somos diferentes. O que não podemos é ser tratados como desiguais. Nós, mulheres, não queremos ser mais que os homens não. Nós queremos ser tratadas como iguais. Respeitadas em nossas diferenças, mas tratadas como iguais. É importante discutir isso.”

- “Eu quero chamar a atenção para isso: o fato de nascer com a genitália diferente é determinante de um conjunto de ações que começam dentro da família. Aí nós vamos fazer uma brincadeirinha aqui para vermos como as famílias reagem. Eu gostaria que viessem aqui 5 pessoas, por favor, homens e mulheres. Tem que ter homens e mulheres. Palmas para o pessoal que veio aqui na frente. Vamos falar o nome, vamos nos apresentar. Nalva, Rita, Joaquim, Maria Divina e José Armando. Olhem que time aqui. Agora vou chamar aqui mais duas pessoas, você de camisa azul (homem) e você aqui (mulher). Vamos imaginar que aqui na frente é um time de crianças, duas meninas e três

meninos. Vocês dois que vieram por último fiquem separados. Vocês dois vão pegar dentro da sacola um brinquedinho para dar para eles ali. Escolha o presente e escolha um deles para você entregar. ‘Por que você entregou o carrinho para Maria Divina?’ ‘Porque acho que ela merece’. Se você tivesse que ir ao aniversário de uma menina, chamada Maria Divina, você compraria o carrinho para dar para ela? ‘Compraria’. Por que você deu o helicóptero para ele? ‘Porque ele é homem e é jovem’. Esses são alguns presentes que podemos comprar para levarmos aos aniversários de crianças. É o que mais costumamos comprar para as crianças. Quando somos chamados para ir ao aniversário de um menino, qual desses presentes vou dar pra ele? Depende do menino, não é isso? É mais fácil eu dar uma boneca ou um carrinho ou helicóptero para o menino? A tendência é comprarmos um carrinho. Se você chegar com uma boneca para um menino, o que vai acontecer? ‘Se eu for a um aniversário de menino e levar uma boneca, não vão me deixar nem entrar com a boneca’. Essa é uma questão tão séria, que as pessoas não costumam levar nem na brincadeira. Se você fizer esse movimento de dar uma boneca a um menino já é motivo de uma guerra, de ser destrutado dependendo da situação. De onde foi que tiramos que a boneca é só para menina? Que o carrinho e o helicóptero são para o menino? De onde tiramos, por exemplo, eu tenho um ferro de passar roupas, para quem é o ferro? ‘Para a menina’. Por que não podemos dar o ferro para esse rapaz aqui? Qual o problema que tem de ele passar roupas? Nenhum problema. Ele não será mais macho ou menos macho porque passou a roupa. Tem o fogãozinho, o rodo, para quem geralmente a gente dá? Para a menina. Mas pode dar para o homem também. Mas normalmente nós damos para a menina. Esse tipo de brinquedo, a boneca, fogãozinho, o rodo, o ferro de passar roupas nós damos para a menina. Se nós pararmos para pensar no significado dessas questões, nós veremos como é complicado isso. Porque, quando eu dou o ferro, o fogãozinho para a menina, é como se eu estivesse dizendo indiretamente pra ela, desde pequenininha, que essa é uma tarefa dela. A gente não chega e diz: está aqui um rodo porque isso é sua tarefa sua, mas você dá um ferro, dá um fogãozinho, você dá a panelinha, dá a boneca, com a boneca ela brinca, ela troca a fralda, ela vai cuidando da boneca como se tivesse cuidando de uma criança. É como se nós estivéssemos falando pra ela: essas são suas atribuições dentro da casa. E ela vai crescendo com aquilo. E o pior não é ela ter todas essas atribuições, o problema é que nós não damos o ferro, nem o rodo, nem a boneca e nem a panelinha para o menino brincar. Ainda que ele possa gostar de cozinhar. Meu marido cozinha muito bem, muito melhor que eu, eu não cozinho nada. Quantos homens que

conhecemos que cozinham muito bem, entretanto, nós não estimulamos nossos meninos a cozinhare. É como se nós disséssemos pra ele que, na convivência familiar, aquela não é função dele. Passar roupa não é função dele, limpar casa não é função dele, cozinhar não é função dele e assim por diante. Nós vamos educando nossas crianças sem dizer que é pra ser assim, mas nós vamos educando para que eles sejam assim. É por isso que quando se tornam adultos, os meninos não querem nem saber de ajudar nas tarefas domésticas. Só para vocês terem uma ideia, nós, mulheres, que trabalhamos o dia inteiro fora de casa, nós trabalhamos 25 horas por semana dentro de casa, no chamado trabalho doméstico. Por isso, dizemos sempre que a mulher tem a dupla jornada de trabalho, porque ela trabalha fora de casa e trabalha dentro de casa. E, quando estudam como vocês, é a tripla jornada de trabalho, porque o estudo não deixa de ser também um trabalho. O que acontece com os homens? Muitos homens hoje já passam a roupa e ajudam nas tarefas de casa, mas sabe quantas horas em média os homens gastam por semana nos trabalhos domésticos? Dez horas. Então as mulheres gastam 25 horas e os homens 10 horas nos trabalhos domésticos. Nessa brincadeira, nós vamos aprendendo desde pequenas, que as mulheres, por mais que trabalhem fora, por mais que estudem, ela não consegue se libertar do trabalho doméstico. Ao não se libertar do trabalho doméstico, isso limita muito a vida da mulher. Porque o homem trabalha, mas quando chega o final de semana, se ele já fez sua jornada de trabalho, ele pode sair com os amigos, ele pode bater uma bola, ele pode fazer isso e fazer aquilo, porque o trabalho da subsistência da família ele já fez e o trabalho de limpeza da casa não é trabalho dele. A mulher trabalhou na semana do mesmo jeito, até mais porque chega em casa e precisa administrar o lar. Chega o final de semana e ela vai arrumar a roupa, muitas vezes vai preparar a comida para congelar para vários dias, ou seja, de onde tiraram isso que nós não podemos ir bater uma bola? Porque jogar bola não é uma atividade exclusiva do homem, ainda que a sociedade tenha dado bola só para o menino, na casa da gente dificilmente damos bola para as meninas, bola é brinquedo de menino. Então, chega o final de semana e o homem pode bater uma bolinha e a mulher nem pensar em bater uma bola. O homem pode ir para o barzinho com os seus amigos, e é justo que vá, para tomarem uma cervejinha, a mulher não pode nem pensar em tomar uma cervejinha. Não é verdade? Essas coisas precisamos parar e pensar sobre elas, porque isso tem uma sobrecarga na vida das mulheres. Ao trabalharem mais, ao terem mais responsabilidades sobre tudo, o peso sobre as mulheres é muito grande. Ainda tem outra questão, como é a mulher que tem que ficar em casa, ela é responsável pela

criação dos filhos pequenos, aí é o seguinte: quando tudo dá certo é o nosso filho ou nossa filha, quando dá errado é o filho ou filha da mãe. Por isso, tem o xingamento, ninguém xinga filho do pai, todo mundo xinga filho da mãe. Porque há o entendimento que o filho é só responsabilidade nossa. O filho não é do pai apenas, nem da mãe apenas, ele é filho dos dois e eu ainda apresentaria um terceiro elemento: o filho é filho do Estado. Ponham isso na cabeça de vocês, nossos filhos são nossos filhos, mas são também filhos do Estado. Por que são filhos do Estado? Porque quando eu gero um filho, além de gerar aquela criancinha, filho da minha relação com o meu companheiro, eu estou gerando alguém que, no futuro, irá trabalhar para gerar riqueza. Porque é do nosso trabalho que vem a riqueza do país. Então, quando você tem um filho, o Estado tem que garantir creche, tem que garantir escola, tem que garantir saúde. Porque tem que cuidar de alguém que vai crescer, vai trabalhar e vai gerar riqueza. Uma árvore é muito importante, nós temos a Amazônia, que é fundamental. Temos os minerais que são muito importantes. Mas essa riqueza só muda a realidade do país se tiver pessoas trabalhando nelas. Então, se a árvore vira móvel, vira ponte, vira isso, vira aquilo, ela vai ter mais riqueza. Se o ouro, o petróleo que tiver lá na terra for transformado, você tem mais riqueza. Quem transforma? Um ser humano. Não é máquina não. A máquina é operada por humanos. Então, quando geramos um filho, ele é filho da mãe, do pai e do Estado. Podem colocar isso na cabeça.

- “NIZAN: o negócio da bola, se a mulher não quiser ir para o campo, vai para a mesa de sinuca mais as amigas dela.”

- “De pleno acordo, podem bater palmas pra ele. Você disse uma coisa que considero importante, se a mulher não quer ir bater bola, pode ir jogar sinuca. Mas olha só o que fazem conosco, mulher e homem, se o menino não quer jogar bola, não quer andar de bicicleta, todo mundo começa a questionar o menino, como se ele tivesse que obrigatoriamente gostar de bola. Todos os homens gostam de jogar bola? Tem muita gente que não gosta. Uns gostam de arroz, outros gostam de feijão. Toda menina gosta de brincar de boneca? Não. Tem menina que gosta e tem outras que não. Eu tenho três netas, duas adoram brincar de bonecas e uma não. O fato de eu ser do sexo feminino ou sexo masculino não pode determinar o que gosto. Se eu gosto de jogar bola, vou jogar bola. A Marta está aí para provar que nós, mulheres, somos muito boas de bola. Eu tenho que fazer o que gosto, não aquilo que dizem que eu tenho que fazer. O rapaz gosta de cozinhar, o rapaz é *gourmet*, aí não pode ser *gourmet* porque cozinhar é uma tarefa de mulher. Ultimamente, a profissão de *gourmet* está bem situada, como está ganhando

dinheiro, isso permite que os homens exerçam essa atividade, *gourmet* ou chefe de cozinha.”

- “Estou chamando a atenção para isso, porque esse comportamento é o que fazemos em nossa casa todo dia. São esses comportamentos que reforçam o valor para mais para os meninos e para menos para as meninas. As brincadeiras das meninas de cuidar de boneca, de passar roupas estão relacionadas com profissões que são menos valorizadas. Quando eu dou para o menino um aviãozinho é como se eu dissesse: - Olha, quando você crescer, você vai poder pilotar um avião, você pode ser um engenheiro espacial, mesmo que eu não diga com palavras, estou passando isso pra ele: sonhe, meu filho, venha pilotar esse avião aqui. Como ele vai pilotar um avião? Ele vai ter que ter formação para isso. Quando eu dou o ferrinho e a bonequinha para a menina, eu estou dizendo pra minha menina: você vai crescer e vai cuidar. Nós precisamos saber que nós temos que dar para nossos filhos e filhas os brinquedos que eles quiserem e temos que estimular a divisão do trabalho doméstico, que escraviza as mulheres. Ninguém será mais macho ou menos macho porque dividiu o trabalho doméstico.

- “Quais os tipos de consequências para esse tipo de formação para as crianças? Além de fazer com que a mulher trabalhe o mês inteiro, o mesmo tanto que os homens e receba menos porque é mulher. Não sei se vocês sabem disso. No serviço público, isso não acontece porque a lei não permite, mas no setor privado é muito comum. Que as mulheres façam o mesmo trabalho que os homens e ganhem até 30% a menos que os homens ganham, simplesmente pelo fato de ser mulher. Isso é uma violência praticada contra a mulher. Outra violência que resulta dessa brincadeirinha é a seguinte: quando, desde pequenos, a gente estimula os meninos que eles podem mais, de que eles podem voar, que eles podem brincar de correr, que eles podem, podem, podem. A gente estimula também os meninos a pensarem que eles podem mais que as mulheres e que eles têm que estar o tempo todo no controle das relações deles com as mulheres. Por isso, é muito comum as pessoas questionarem quando o casal, marido e mulher, namorado e namorada, dois companheiros, quando nesse casal, o homem tem uma posição de mando em relação à mulher, as pessoas tendem a achar que aquilo é natural, que aquilo é normal. Mas quando é a mulher um pouco mais empoderada, todo mundo já começa a se perguntar quem manda nessa casa, quem manda nesse terreiro. Não é assim a pergunta? Muitas vezes, é até chamada de doida. Todo mundo acha que está errado. Não estou aqui dizendo que a mulher tem que mandar no homem, eu estou mostrando que, quando é o homem que manda na mulher as pessoas olham como se

fosse natural, quando é a mulher que tem um poder maior, aí está tudo errado. Eu diria que está errado nos dois casos, não tem nem que o homem mandar na mulher e nem a mulher mandar no homem. A relação tem que ser equilibrada, de respeito entre um e outro. Tá certo?”

- “Mas um dos problemas dessa conversa, de que o homem tem que estar no poder e mandar na mulher, é a base de uma coisa que vocês devem conhecer que é a violência contra a mulher. Quem conhece aqui casos de violência contra a mulher? Violência praticada contra a mulher? Levanta a mão pra mim, quem conhece pelo menos um caso de violência contra a mulher? Violência praticada do homem contra a mulher? Algumas pessoas. Agora vou perguntar outra coisa: o que é violência para você? Ela diz que é não respeitar os direitos, quando o homem não respeita os direitos da mulher, quando ela quer fazer alguma coisa e é impedida. Vocês sabiam que tem muitas meninas, muitas mulheres que gostariam de estar aqui nesta sala estudando e que não estudam porque o companheiro não deixa? Vocês conhecem alguém? São muitos os casos de alunas que param de estudar porque a EJA é à noite, não podem vir porque o companheiro não deixa. Não é isso? Isso é uma violência porque está tirando o seu direito de estudar. O que mais é violência contra a mulher? Quando xinga, quando bate, ‘quando o homem chega bêbado em casa e agride a mulher’, diz um homem do auditório. Se bater é violência, o xingamento também é, quem gosta de ser xingada aí? Ninguém. Ainda tem mais, o homem, quando começa a xingar a mulher, xinga uma vez, xinga duas vezes, três vezes e ela vai adoecendo. Então, não é à toa que a violência não mata somente quando uma mulher leva uma facada ou um tiro, ela mata a mulher permanentemente, aos poucos, ela vai adoecendo pela violência. Quando xinga, mas o xingamento é o que nós chamamos de desqualificação. Não é só quando ele fala um palavrão, mas quando o homem fala para a mulher assim: ‘Nossa! Como você está horrorosa’, ‘Você está muito gorda’, ‘Nossa! Você está muito magra’, ‘Quando me casei com você, você não era seca desse jeito’, ‘Que cabelo horroroso’... Também são formas de desqualificar a mulher, não é só quando fala um palavrão horroroso, quando ele começa a achincalhar a mulher, desqualificando-a, fazendo que ela fique com a autoestima rebaixada, isso é violência, isso faz a mulher adoecer. A autoestima dela vai se rebaixando, rebaixando. E dizemos que a mulher vai se esvaziando dela mesma. Muitas vezes ela deixa de ser o que ela é, para ser o que o outro quer que ela seja. Ele diz: ‘Por que cortou o cabelo? Tem que ter o cabelo comprido’. E a mulher nem gosta do bendito do cabelo comprido, mas se obriga a ficar com o cabelo comprido.

- “Você pode chegar para a sua mulher e dizer: ‘Rita, acho bonito seu cabelo comprido, acho que você fica mais bonita.’ Esse é o papel do marido. Ou: ‘Gosto do seu cabelo mais curto.’ Você pode falar que gosta dela com roupa de uma cor só do que estampada. Isso é uma coisa, outra coisa é chegar e falar: ‘Que horrível!’ Todo dia fala: ‘Que comida horrível, você não sabe cozinhar, quem cozinha bem é a minha mãe, minha mãe faz um arroz que é uma beleza, o seu é prega-prega.’ Isso é violência contra a mulher.”

- “Outra coisa que é violência contra a mulher, quando o homem se apropria dos bens da mulher, sendo o patrimônio que ela tem, o dinheiro do salário, são os instrumentos de trabalho dela. Por exemplo, muitas passadeiras levam o próprio ferro, o ferro é um patrimônio dela. Se o marido dela quebrar o ferro, estará quebrando o instrumento de trabalho dela. Isso é uma violência. A gente tem que pensar a violência não só como violência física, que todo mundo conhece. Existem outros tipos de violência que precisam ser examinadas. Sabe por que os homens usam de violência? A violência do homem praticada contra a mulher não tem a ver com a bebida, tem a ver com esse olhar do homem em relação à mulher, quando ele acha que ele é mais poderoso, como a sociedade exige dele que ele mande, que ele controle, que ele seja o dono da casa, ele acaba agindo daquela maneira porque a cultura diz pra ele que ele tem que usar daquela maneira. Então, não é a bebida que faz o indivíduo bater na mulher, ele bateria nela sem a bebida. A bebida potencializa, ela faz que ele aja mais rapidamente, mas ela não é a causa. Se fosse a bebida, ele estando com raiva do chefe, iria lá e daria uma surra no chefe, mas ele não vai lá dar uma surra no chefe não. Chega um marmanjo para enfrentá-lo, ele não bate no marmanjo não, porque sabe que o marmanjo é maior do que ele, ele chega em casa e bate na mulher. É tudo pela forma como ele olha a mulher. Ele aprendeu a olhar a mulher como ser inferior, como objeto, como uma propriedade dele.”

- “Por isso uma outra violência a que devemos estar atentos é a violência sexual. A violência sexual é quando o homem quer manter relações com a mulher e sem a permissão da mulher, ele faz com que a relação aconteça. Isso é violência sexual, isso é estupro e é um crime hediondo. É importante chamar a atenção porque, na sociedade em que vivemos, em boa parte da nossa história, essa violência foi aceita como uma coisa natural. As meninas se casavam e era dito a elas que elas tinham que satisfazer o marido a qualquer custo, independente de ela querer ou não querer. E aí, meus amigos homens, nós não podemos tocar uma mulher, se ela não consentir. Existem formas de você garantir que ela consinta. Seduza, a sedução é para isso. Vamos aprender com a

natureza, vamos cantar para a mulher, vamos dançar, vamos conversar, vamos conquistar a mulher que certamente a relação será algo bem melhor. Mas sem o consentimento não. E isso não vale só para a mulher que eu conheci lá na rua não, isso é para o dia-a-dia, para minha companheira de todo dia, é para a mulher que sou casado com ela. Eu tenho que pensar dessa forma, eu tenho que conquistá-la todos os dias. Não é chegar como se fosse dono do pedaço, sem respeitar a mulher, e todo mundo concorda que nem todo dia a gente está disposto a ter relação sexual. Então, tem que se discutir isso. Tem que ser no dia em que você quer e ela quer, aí será uma coisa interessante, senão vai ser algo muito ruim. Muitas mulheres convivem com isso durante anos. Eu já tive oportunidade de ouvir depoimentos de mulheres, que depois que a gente conversou sobre a Lei Maria da Penha, ela veio dizer pra mim que há 27 anos eu convivo com isso, de ter um marido que não a conquista e sim um marido que a violenta, porque ela não quer e, mesmo assim, o ato sexual acontece. Isso é crime grave. Isso adocece as mulheres. Sabiam que tem um conjunto imenso de mulheres que se matam por causa disso?”

- “Isso tudo que estou falando com vocês tem a ver com esse *slide* (Lei Maria da Penha com duas fotografias, o antes e depois da mulher que deu nome da Lei). As violências contra a mulher que são as violências física, patrimonial, psicológica, sexual, moral, em boa parte da história elas foram consideradas naturais, o homem podia fazer e acontecer com a mulher. O homem, até quando matava a mulher, mesmo quando a Lei diz que matar é crime, e, no Brasil, a Lei sempre disse que matar é crime, toda vida o Código Civil e o Código Penal disseram isso. Mas quando um homem matava a mulher e justificava que ele tinha matado porque estava com ciúme, porque ela tinha encontrado outro, ou qualquer outra razão que ele justificasse, isso entrava em um critério que chamava Crime Passional. O criminoso ficava liberado porque ele tinha lavado a sua honra. Ele matou para lavar a honra. A Lei dizia que ele não podia matar, porém, se ele tinha matado porque a mulher tinha arrumado um outro namorado, ou porque desconfiou ou por qualquer razão, ficava elas por elas. Isso era a realidade até 2006, quando nós conquistamos uma Lei chamada Lei Maria da Penha, que muitos homens não gostam. Eu digo assim: nenhum homem de bem precisa ter medo da Lei Maria da Penha. Quem tem que ter medo da Lei Maria da Penha é homem que bate em mulher, é homem que violenta mulher, esse tem que ter medo. Quem não faz isso, não precisa ter medo da Lei Maria da Penha. Porque ela é uma Lei para proteger as mulheres que são vítimas de violência.”

- “Para vocês verem a importância dessa Lei, em 10 anos, sabe quantas mulheres morreram no Brasil vítimas de violência? Queriam que vocês chutassem. Foram de 93 a 94 mil mulheres mortas em 10 anos. Isso é uma guerra. Enquanto nós estamos aqui batendo esse papo, pelo menos uma mulher morreu no Brasil vítima de violência, enquanto a gente está aqui. A Lei vem para responder a essa realidade.”

- “Quem é Maria da Penha? Ela está ali jovenzinha e ela nos dias de hoje. Maria da Penha é uma farmacêutica, mulher de classe média, casada com um professor universitário. Por que estou fazendo questão de dizer isso? Porque ela é uma mulher de classe média. Significa que a violência contra a mulher não é um problema, como muita gente acha, que é da mulher das classes populares não, não é um problema somente da mulher pobre. É um problema da mulher, basta ser mulher, se é mulher, pode estar sujeita a atos de violência. Segunda coisa, o marido dela era professor universitário no Ceará. O que mostra também que o agressor não é alguém distante, é o companheiro, com quem ela divide a vida. Ele é um cara instruído. O cara que matou a Suênia aqui em Brasília também era um professor do CEUB, um rapaz estudado, instruído que matou a Suênia. Então o agressor pode ser um professor universitário como também um analfabeto. Não é uma questão de escola, não é uma questão se a mulher é rica ou pobre, e não é uma questão se a mulher é uma mulher idosa ou jovem, do mesmo jeito que morreu a Suênia que era bem jovenzinha, morrem mulheres idosas, vítimas de violência praticada. Outro dado que preciso destacar: a violência contra a mulher não é só praticada pelo companheiro.”

- “Quando falamos da Lei Maria da Penha, estamos falando da violência cometida do homem contra a mulher. Muitas vezes, esse homem é o companheiro, marido, muitas vezes são os filhos, netos, os genros, ou ex-marido. Então, a Lei estabelece que não é só a violência cometida pelo marido, nós temos muitos casos de mulheres que são vítimas de violência praticadas pelos filhos. Você imagina como é difícil para a mulher denunciar um agressor que é alguém da relação dela. Como foi para Maria da Penha. Tanto que o marido dela tentou matá-la duas vezes. Primeiro, tentou matá-la com um tiro, ele simulou um assalto na casa dele, deu tiro nela, que ela ficou na cadeira de rodas. Depois eles reataram o relacionamento, que é muito comum, as pessoas sofrem a violência e depois reatam, eles praticam a violência e depois voltam, ele pede perdão, ele jura, ele promete que não vai fazer mais. Como ele é uma pessoa da sua relação, é o seu companheiro, é o seu filho... Então, ela fica na esperança de que ele vai mudar, ele

ficou de joelhos jurando, ela confia que seja diferente. Ela perdoou o marido. Aí ele tenta matá-la eletrocutada na banheira. Tenta pela segunda vez.

-“O agressor é alguém da relação, uma dificuldade que a mulher tem para denunciar. Para ela sair de casa e ir até uma delegacia denunciar o pai dos seus filhos, denunciar o irmão, o genro não é brincadeira não. Não é fácil pra ela. As pessoas podem falar: fulana já apanhou tantas vezes, se não toma providência é porque gosta de apanhar. Ninguém gosta de apanhar. Nós temos que entender a violência e compreender o seguinte: infelizmente como é uma questão da cultura, se não for trabalhada a desconstrução dessa cultura, esse agressor, mesmo ele tendo jurado e prometido, ele voltará a agredir. Então, o melhor caminho é o caminho da denúncia, pra você se proteger e se precaver. Não tenham ilusão em relação a isso.”

- “Outro aspecto importante: eu disse que o agressor pode ser uma pessoa instruída, jovem ou mais velho. O agressor não tem um perfil, assim como a vítima também não tem. A gente tem que observar determinados comportamentos, muitas pessoas que são vítimas, quando você conversa com a vítima, você observa que o agressor apresenta alguns comportamentos que podem ser identificados. A questão do controle é um comportamento que gosto de chamar atenção em minhas palestras. Porque as meninas juvenzinhas têm que ficar muito atentas com o controle dos seus namorados. Hoje com a *internet*, o namorado sabe exatamente onde você está, parece que a gente não tem mais privacidade. Sabem que entrou tal hora e saiu tal hora, senão ele liga inúmeras vezes, ela tem que dizer onde foi. Quando você diz que está controlando demais, ele diz que é porque ama demais, que é amor. Isso não é amor, isso é controle. O controle é um bom sinal para identificação do agressor. Uma coisa é dar satisfação, fui a tal lugar. Não estou dizendo que sua mulher tenha que conversar com você que está indo para algum lugar. Você saber que ela vai para algum lugar, tanto sua mulher ou namorada. Estou falando, chamando a atenção para o controle, aquela coisa excessiva, aquele monitoramento, tem mulher que não pode dar um passo sem dar satisfação para o homem. Quando ela dá o passo, ele bate em cima, xingando, esculhambando, chamando de vagabunda porque ela saiu e não deu satisfação. Isso é um belo sinal. Fiquem atentos. Amor demais com controle é amor de menos. Pra gente ficar se atentando.”

- “Quais desafios temos pela frente diante dessa realidade? O maior desafio é trabalharmos para desconstruir essa aprendizagem. Ora, se foi lá na infância que aprendemos, se foi dentro de casa que aprendemos, se coloca em situação desigual homens e mulheres. Se nós aprendemos, nós podemos desaprender. Nós podemos

mudar a forma de compreender o mundo. Por isso, é tão importante que a escola debata essa questão.”

- “Quem já ouviu falar em Escola sem Partido? Já ouviram falar que tem uns parlamentares no Congresso Nacional que querem que a escola não tenha partido? Isso é balela. A escola sem partido é uma escola que não debate esse tipo de coisa, é uma escola que não conversa sobre os direitos das mulheres, uma escola que não conversa sobre a LGBTfobia, que mata. Eu estava conversando com a professora Francinéia, que participei de um seminário no Congresso que discutia o sofrimento dos alunos que sofrem *bullying* por serem gays, lésbicas, transexuais, dentro da escola por causa da sua orientação sexual. O nível de suicídio é assustador. A gente precisa prestar atenção, porque, muitas vezes, é a escola e a família que empurram essa menina para o suicídio. Então, a escola precisa debater a Lei Maria da Penha, a escola tem que aprender com essa história de brincadeira de menino é diferente de brincadeira de menina. Para educar, para que os meninos cresçam respeitando as meninas e as meninas cresçam respeitando os meninos. Porque aí teremos a chance de termos um mundo melhor. Mas como nós teremos um mundo melhor? Se a gente debater, se a gente conhecer, se a gente parar de colocar para debaixo do tapete a história de que a mulher é dominada pelo homem. Se não nos libertarmos disso, se acharmos que não tem a dominação, que não tem controle, nós não vamos enfrentar, porque o que não é conhecido não é enfrentado.”

- “Eu vim conversar com vocês e dizer que a Lei Maria da Penha precisa ser conhecida cada vez mais. Eu vou até mandar para a turma de vocês as cópias da Lei. Hoje eu passei direto e não pude passar em minha sala e trazer. Para vocês terem a cartilhinha com perguntas e respostas sobre a Lei. Mesmo que vocês não usem, serve para alguém próxima a você. É importante que você saiba a Lei para orientar a pessoa. Vou mandar a cartilha pela professora Francinéia. Quero deixar o meu abraço para vocês e pedir que a gente saia dessas conversas muito inquietos. Nós queremos que vocês comecem a se perguntar: por que não pode ser diferente? Porque se eu fizer uma pergunta que eu vou fazer agora, eu já sei a resposta: quem quer viver em um mundo de igualdade, de amor, de respeito, de união e de paz? Quem aí quer um mundo assim? Todo mundo quer. Mas, para esse mundo ser construído, precisa que nós, mulheres, sejamos tratadas como iguais. E se a gente entende que a gente pode contribuir para isso, trabalhando com a formação dos nossos filhos, dividindo o trabalho doméstico e mudando essa cultura de violência e dominação.

ANEXO 06

MARIA DA PENHA	
	TIÃO SIMPATIA
<p>Maria da Penha, mulheres do Brasil. Direito e liberdade é nosso desafio. Viva! Viva as mulheres do Brasil! A lei Maria da Penha está com mais de mil. Maria da penha, mulheres do brasil. Direito e liberdade é nosso desafio Viva! Viva as mulheres do Brasil! Se bater, agora leva é xadrez pra mais de mil.</p> <p>Pro sujeito valentão A coisa ficou feia A lei Maria da Penha Não é moleza não. Vai, “valentão”, Ainda bate em mulher? Se ela te denunciar, Vai direto pra prisão. Se liga, meu irmão, Que tem marra, que tem grana, Que tem pinta de bacana E tira onda de machão</p>	<p>Vai, “gostosão”, Ainda bate em mulher? O remédio que tu quer É algema e camburão.</p> <p>Maria da Penha, amada, odiada, Sofreu, foi humilhada e quase assassinada. Guerreira incansável, sua arma é a justiça Seu lema é o amor.</p> <p>Justiça! Justiça! Seu lema é o amor! Justiça! Justiça! Seu lema é o amor! (o amor, seu lema é o amor, rô!)</p> <p>Viva! Maria da Penha, mulheres do Brasil! Direito e liberdade é nosso desafio Viva! Viva! As mulheres do Brasil! A Lei Maria da Penha está com mais de mil Maria da Penha, mulheres do Brasil! Direito e liberdade é nosso desafio Viva! Viva as mulheres do Brasil Se bater, agora leva é cadeia pra mais de mil (bis).</p>