

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE MULHERES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Autora: Clarice Barbosa Vieira¹



RESUMO

O presente estudo se situa no campo da educação de jovens e adultos. Seu cerne é a análise de histórias de vida de seis mulheres do curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania, ofertado pelo *Campus* Taguatinga Centro, Instituto Federal de Brasília (IFB). Para esta investigação, apoiamos-nos numa abordagem qualitativa, centrada em narrativas biográficas, compreendendo a importância de suas trajetórias e de seus saberes perante o mundo. Por meio das narrativas aqui esboçadas, buscamos avaliar o curso e os serviços prestados ao longo de sua implementação, como também interpretar os sentidos atribuídos pelas mulheres às transformações sociais, especialmente no mundo da educação, que as envolveram e redefiniram suas vidas. Percebemos que a inserção no curso de Alfabetização e Letramento não somente gerou um impacto positivo em suas trajetórias como potencializou o resgate de autonomia e

¹ Assistente social do Instituto Federal de Brasília. Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém.

empoderamento feminino, tornando-se possível e viável a (re) construção de seus itinerários formativos. Com este estudo, concluímos que o curso de Alfabetização e Letramento constituiu-se como uma importante ferramenta de inclusão social para estas mulheres. Além da ressignificação de suas posições de mundo, estas mulheres venceram a força da exclusão, o mínimo já não cabia no universo de suas expectativas. Não só como uma forma de recompensar as limitações do passado, mas especialmente de abandonar atitudes que não mais lhe serviam. Em busca do novo, ultrapassaram a ausência escolar pré-destinada, incorporando, assim, a pluralidade dos seus sujeitos em formação. Por meio deste estudo, percebeu-se que o curso de Alfabetização e Letramento é uma segunda oportunidade de inserção escolar que deve continuar sendo implementada no Campus Taguatinga Centro e mais, deve ser aprimorado como proposta pedagógica multicampi do Instituto Federal de Brasília, pois operacionaliza com eficácia os desígnios que presidem à missão da Instituição e que estão inscritos em seus dispositivos normativos. Além disso, esta pesquisa revelou a importância do profissional de educação social ao longo deste percurso, não somente com estratégias de inclusão social que lhe são imputadas, como sua própria presença se torna fundamental para o desenvolvimento das ações, pois o educador social é um mediador que atribui sempre o protagonismo ao sujeito, valorizado a partir de relações que permeiam mudanças concretas. A educação social intervém no processo educativo para que se possa ter uma determinada atuação em determinada sociedade. A educação social, portanto, participa e detém o caminho da intervenção, ao mesmo tempo em que potencializa a transformação social destes sujeitos, pela escuta qualificada e instrumento de participação da coletividade.

PALAVRAS-CHAVE:

Mulheres; Narrativas Biográficas; Educação Social; Transformações Sociais.

ABSTRACT

The present study is in the field of youth and adult education. Its core is the analysis of life histories of six women from the Literacy and Literature course: feminine emancipation for the construction of citizenship, offered by Campus Taguatinga Centro, Federal Institute of Brasília (IFB). For this research, we rely on a qualitative approach, centered on biographical narratives, understanding the

importance of their trajectories and their knowledge to the world. Through the narratives outlined here, we seek to evaluate the course and services provided throughout its implementation, as well as to interpret the meanings attributed by women to social transformations, especially in the world of education, that have involved and redefined their lives. We noticed that the insertion in the Literacy and Literacy course not only generated a positive impact on their trajectories, but also enhanced the autonomy and empowerment of women, making it possible and feasible to (re) construct their training itineraries. With this study, we conclude that the Literacy and Literacy course was an important social inclusion tool for these women. In addition to the re-signification of their world positions, these women won the force of exclusion, the minimum no longer fit in the universe of their expectations. Not only as a way of rewarding the limitations of the past, but especially of abandoning attitudes that no longer served him. In search of the new, they have overcome the pre-intended absence of school, thus incorporating the plurality of their subjects in formation. Through this study, it was noticed that the Literacy and Literacy course is a second opportunity for school insertion that should continue to be implemented in the Campus Taguatinga Centro and more, should be improved as a multicampi pedagogical proposal of the Federal Institute of Brasília, because it operates with those who preside over the Institution's mission and which are inscribed in its normative provisions. In addition, this research revealed the importance of the social education professional along this path, not only with social inclusion strategies that are imputed to him, but his own presence becomes fundamental for the development of actions, since the social educator is a mediator which always attributes the protagonism to the subject, valued based on relationships that permeate concrete changes. Social education intervenes in the educational process in order to have a certain performance in a given society. Social education, therefore, participates and holds the path of intervention, at the same time as it potentiates the social transformation of these subjects, by qualified listening and an instrument of collective participation.

KEYWORDS:

Women; Biographical Narratives; Social Education; Social Transformations.

RESUMEN

El presente estudio se sitúa en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Su núcleo es el análisis de historias de vida de seis mujeres del curso de Alfabetización y Letramento: emancipación femenina por la construcción de la ciudadanía, ofrecido por el Campus Taguatinga Centro, Instituto Federal de Brasilia (IFB). Para esta investigación, nos apoyamos en un enfoque cualitativo, centrado en narrativas biográficas, comprendiendo la importancia de sus trayectorias y de sus saberes ante el mundo. A través de las narrativas aquí esbozadas, buscamos evaluar el curso y los servicios prestados a lo largo de su implementación, así como interpretar los sentidos atribuidos por las mujeres a las transformaciones sociales, especialmente en el mundo de la educación, que las involucraron y redefinieron sus vidas. Se percibe que la inserción en el curso de Alfabetización y Letramento no sólo generó un impacto positivo en sus trayectorias como potenció el rescate de autonomía y empoderamiento femenino, haciéndose posible y viable la (re) construcción de sus itinerarios formativos. Con este estudio, concluimos que el curso de Alfabetización y Letramento se constituyó como una importante herramienta de inclusión social para estas mujeres. Además de la resignificación de sus posiciones de mundo, estas mujeres han vencido la fuerza de la exclusión, el mínimo ya no cabía en el universo de sus expectativas. No sólo como una forma de recompensar las limitaciones del pasado, sino especialmente de abandonar actitudes que ya no le servían. En busca de lo nuevo, sobrepasaron la ausencia escolar pre-destinada, incorporando así la pluralidad de sus sujetos en formación. A través de este estudio, se percibió que el curso de Alfabetización y Letramento es una segunda oportunidad de inserción escolar que debe seguir siendo implementada en el Campus Taguatinga Centro y más, debe ser mejorado como propuesta pedagógica multicampi del Instituto Federal de Brasilia, pues opera con los designios que presiden la misión de la Institución y que están inscritos en sus dispositivos normativos. Además, esta investigación reveló la importancia del profesional de educación social a lo largo de este recorrido, no sólo con estrategias de inclusión social que le son imputadas, como su propia presencia se vuelve fundamental para el desarrollo de las acciones, pues el educador social es un mediador. Que atribuye siempre el protagonismo al sujeto, valorado a partir de relaciones que permean cambios concretos. La educación social interviene en el proceso educativo para que se pueda tener una determinada actuación en determinada sociedad. La educación social, por lo tanto, participa y detiene el camino

de la intervención, al mismo tiempo que potencia la transformación social de estos sujetos, por la escucha calificada e instrumento de participación de la colectividad.

PALAVRAS CLAVE:

Mujeres; Narrativas Biográficas; Educación Social; Transformaciones Sociales.



Introdução

Esta pesquisa propôs realizar uma leitura dos relatos de vida de uma pequena amostra das mulheres matriculadas no curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania, ofertado pelo *Campus* Taguatinga Centro, do Instituto Federal de Brasília (IFB).

As habilidades e competências de leitura e escrita são recursos essenciais para o acesso de outros direitos básicos de sobrevivência no mundo em que vivemos. A demanda por este estudo, então, visou analisar o modo como o IFB está ou não a concretizar “uma relação dialógica com a sociedade, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, demonstrando comprometimento com a dignidade humana e a justiça social” conforme disposto na sua missão

fundadora, analisando uma proposta formativa no âmbito da alfabetização e letramento de mulheres. (PDI-IFB, 2014, p. 8).

O ser humano não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo e como sujeito histórico. A falta de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres marca o percurso de gênero no Brasil, especialmente no que toca às condições de acesso às escolas. O IFB se afirma movido pela promoção da cidadania e transformação da sociedade, por sujeitos sociais que têm o conhecimento como elemento de entendimento ou apreensão da sua realidade que acompanha, interfere, provoca mudanças e (re) constrói histórias de vida.

Nesse sentido, tornou-se fundamental resgatar as histórias das mulheres em processo de alfabetização, tornando-se possível uma releitura sobre seu passado que molda e potencializa os desdobramentos do presente e acabam por se repercutir no seu futuro de vida também. Foram problematizados os indícios de transformações desde que a leitura e a escrita passaram a fazer parte de seus cotidianos de vida. Compreendeu-se desde logo que estes conteúdos ultrapassam a sala de aula, tornando-se produtos constantes da realidade social a qual estamos sujeitos diariamente. Crê-se, portanto, que as mulheres, quando saem da aula, levam consigo experiências de ensino e aprendizagem que corroboram para mudanças diretas e indiretas em seu próprio meio ambiente. Mudanças essas que se procurou, justamente, identificar e caracterizar.

Explorado o enquadramento institucional do curso donde provêm as mulheres que protagonizam este trabalho importa pois esclarecer o recorte analítico para compreender os seus percursos e vivências a montante e a jusante da frequência de um curso de Alfabetização e Letramento. Este estudo partiu de duas questões fundadoras: “Quais as principais facetas de vida dessas mulheres?”, motivando ao desbravamento da singularidade de suas histórias de vida e “Que sentidos essas mulheres atribuem ao seu lugar no mundo, antes e depois de sua inserção no curso de Alfabetização e Letramento”?

Estas questões desdobram-se em vários objetivos, almejando-se: compreender o cenário familiar destas mulheres; resgatar os caminhos percorridos na trajetória escolar; identificar e caracterizar os obstáculos e constrangimentos à potencial mudança promovida pela formação e por fim, conhecer os principais sentidos atribuídos à sua vida depois da inserção no curso.

Procurou-se com este estudo, adicionalmente, que os relatos dessas mulheres promovessem múltiplas ressignificações de vida, refazendo suas memórias e trajetórias de uma forma majoritariamente positiva. Uma escuta que humaniza a relação com o sujeito de pesquisa e como será visto a seguir, ainda possibilita um caminho metodológico comprometido e engajado.

Materiais, métodos e procedimentos

É na história de vida enquanto técnica de pesquisa que se inspira a abordagem metodológica desta pesquisa. Gaulejac (2005) aponta que “o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador.” “Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. De acordo com Barros e Silva (2002), isso nos mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais”.

De acordo com Nogueira (2004, p. 18), “a história de vida propõe uma escuta comprometida, engajada e participativa. Podemos apontar a dimensão terapêutica proporcionada pela história de vida. Ao construir o texto, a narrativa de sua vida, o sujeito se reconstrói”.

É importante observar que esta pesquisa não teve como intenção principal a representatividade da amostra ou dos resultados. É um exemplo de estudo com um grupo vulnerável da sociedade, com dupla indicação de discriminação (gênero e escolaridade); além disso, fazendo perguntas específicas às participantes, foi possível perceber o universo da alfabetização e letramento com mais propriedade acadêmica. Como explica Flick (2009, p. 72), as dificuldades de acesso e a falta de pesquisas anteriores das quais parti “foram importantes justificativas para usar métodos qualitativos neste estudo”.

Foram solicitadas às informantes suas anuências em participarem da pesquisa, bem como para utilização do gravador². Compreendido que não haveria necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma escrita, permitindo uma relação minimamente burocrática com as mulheres, na hora das entrevistas o termo foi colocado de forma oral.

2 A utilização do gravador marca a relação de entrevista entre sujeito e pesquisador. De acordo com Ferreira (2014, p. 5), não só pela sua presença no decorrer de toda a interação verbal, implicando a seu registro áudio, mas também porque a sua manipulação através do ato de ligar e desligar acaba por contribuir para a definição do princípio e do fim do tempo da entrevista.

É a proposta que Ferreira (2014, p. 5, tradução nossa) chama de 'entrevista compreensiva', em que a improvisação é utilizada a bons termos de diálogo, permitindo o desenrolar das narrações de forma mais fluida, mas também controlada, informada e preparada. Na relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados encontra-se a possibilidade daquele que narra sua história experimentar uma resignificação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente a este relato endereçado.

Todas estudantes matriculadas no segundo semestre de 2015, no total 45 estudantes, foram convidadas a participar desta pesquisa por meio de uma entrevista sobre sua trajetória de vida. As entrevistas foram realizadas em novembro e dezembro de 2015, cada qual com duração média de 90 minutos. Foram analisadas seis histórias de vida, escolhidas a partir do consentimento das mulheres participantes da pesquisa. Por meio de uma reunião de grupo, apresentou-se a proposta da pesquisa, colocando em voga seus objetivos.

A partir da sinalização do interesse, *a priori*, o critério científico de escolha foi a participação anterior no Programa Mulheres Mil³. Além de analisar o impacto do curso de Alfabetização e Letramento em suas vidas, assim seria possível perceber suas impressões em relação ao programa federal e possíveis semelhanças e diferenças de percurso formativo. No entanto, uma das mulheres que consentiu em participar da entrevista não havia participado do Programa Mulheres Mil. Consideramos, então, a importância do seu relato para a investigação da pesquisa, dado o observado impacto do curso de Alfabetização e Letramento em sua vida (a notoriedade do seu relato reforçou esta escolha). Ela, assim como as outras mulheres entrevistadas, foram protagonistas deste processo, considerado seu papel central para implementar o curso de Alfabetização e Letramento do *Campus* Taguatinga Centro/IFB.

Para responder às questões investigativas deste estudo, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, a fim de se aproximar mais de uma conversação focada em determinados assuntos, do

³ O curso de Alfabetização e Letramento do *Campus* Taguatinga Centro/IFB teve seu início a partir de março de 2014. No entanto, a trajetória histórica que colaborou para sua implementação é ainda mais remota, quando o Programa Mulheres Mil ainda existia em seu formato inicial, como curso de referência na área de inserção social (inclusive algumas estudantes do curso de Alfabetização e Letramento já participavam do formato Mulheres Mil). Quando o Programa foi inserido no Bolsa-Formação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), os procedimentos metodológicos do programa foram prejudicados, anulando a possibilidade de matrícula de mulheres analfabetas. A partir desta decisão, Clarice Barbosa Vieira, Kamilla Fernanda da Costa Queiroz e Valdinéa Maria Silva Carvalho, servidoras do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREPE), formularam o curso supracitado, com o objetivo de suscitar a elevação de escolaridade aliada ao engajamento para o mercado de trabalho.

que de uma entrevista formal, muito diretiva. Baseia-se, pois, em um guião flexível e adaptado de acordo com os objetivos de pesquisa.

Considera-se que a verdade e a integridade são aspectos fundamentais para o processo de escuta em qualquer relacionamento, inclusive na pesquisa de campo. O pesquisador deve ter ciência que, ao inquirir o entrevistado, irá provocar a abertura de feridas antes escondidas, memórias antes deixadas de lado, pessoas antes 'esquecidas'. Portanto deve procurar manter todo cuidado ético para minimizar possíveis danos em sua vida durante e após a realização da pesquisa.

A abordagem na pesquisa de campo foi promovida pelo fato do vínculo institucional e pessoal ter sido legitimado pela própria comunidade, estando presente a base da confiança mútua para o delineamento dos objetivos propostos. O terreno fértil se fez presente na totalidade da pesquisa, no entanto, algumas mulheres tiveram mais abertura para o diálogo, já outras não. Como o movimento natural de pesquisa de campo, algumas entrevistas aconteceram de forma mais fluida. Compreende-se que o material de estudo apresentado nas entrevistas era só uma proposta, a qual cabia às mulheres direcionar da melhor forma possível.

Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo. A análise de conteúdo almejou, além de descrever as situações, interpretar o sentido do que foi dito. A análise pretende apresentar descrições sobre o objeto de estudo, mas especialmente interpretar e interpelar os dados coletados. Existem diversas abordagens nas quais a análise de dados qualitativos pode se pautar. A codificação e a categorização foram escolhidas para ilustrar os produtos desta investigação. Tal qual Flick (2009, p. 132) coloca, "as principais atividades são buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações. Através desse processo, desenvolve-se uma estrutura nos dados, como um passo em direção a uma visão abrangente do tema, do campo e dos próprios dados".

As entrevistas foram divididas em três dimensões temporais, a saber: Mapa da Vida (Passado), Mapa da Vida (Presente) e Mapa da Vida (Futuro). Este método aplicado no âmbito do Mulheres Mil, foi incorporado ao processo didático-pedagógico da alfabetização para estimular as estudantes a planejarem seus sonhos pessoais e profissionais. A técnica é simples: através de desenhos, elas representam suas trajetórias de vida e planejam o futuro. Além de contribuir para o resgate das histórias, a técnica amplia a compreensão da equipe docente e técnico-administrativo sobre a

realidade das estudantes. Para destrinchar estas histórias, algumas dimensões de análise foram estabelecidas, a saber: família, raízes, vida escolar e vida profissional.

No que toca a vida escolar das mulheres entrevistadas, foco deste estudo, sobre o percurso formativo das estudantes desde sua cidade de origem até os tempos atuais, incluindo a implementação do curso de Alfabetização e Letramento/IFB, poderiam descrever aspectos estruturais da instituição, recursos humanos, grade curricular do curso, sugestões de aprimoramento, possíveis diferenças para o Programa Mulheres Mil, amizades, significado do curso, entre outras expoentes que poderiam surgir, contando suas relações com trabalhos anteriores, projetos e motivações para o futuro. Entrelaçada a toda dinâmica de perguntas que poderiam surgir, havia um dado diferencial para toda entrevista que seria o crescimento e autonomia do sujeito mulher, tida como uma hipótese relacionada à inserção no curso.

A finalidade de cada entrevista foi resgatar a história de vida de cada mulher, protagonistas de relatos únicos e fascinantes. Cada história aqui contada visa proporcionar uma narrativa biográfica que não pretende se esgotar em si mesmo como fonte de conhecimento. A autora Costa (2012, p. 2017) afirma que “a ‘gramática’ é aberta e o resultado do cruzamento, no processo de socialização dos agentes, com diversos modos legítimos de atuar no mundo. Esses modos são ‘repassados’ (na maioria das vezes) inconscientemente pelos diversos ‘agentes transmissores’, com os quais o ator lida ou entra em contato ao longo de sua vida”.

Estas narrativas representam a ilustração das memórias, clarificadas pelo pensamento heterogêneo de cada participante. Bourdieu (1996, p. 18) salienta, no entanto, que estas construções “não tem a função de ilustrar culturas de grupos, de classes ou de frações de classe, mas mostravam bem que, longe de se limitar a um registro cultural único, as pessoas entrevistadas manifestavam ambivalências, oscilações ou alternâncias dentro de cada campo”. Em suma, estes relatos⁴ problematizam histórias não-lineares, frutos de lembranças que não têm como objetivo delimitar datas ou períodos estanques; O desafio fora traduzir a tônica dominante de suas trajetórias de vida, que corporificam a heterogeneidade de sujeitos, complexas pela riqueza de material que apresentam.

4 Os relatos estão descritos na ordem que as entrevistas foram realizadas. As emoções deram o toque sutil dos relatos, como dores traduzidas em lágrimas e alegrias em risadas, citadas, inclusive, nas transcrições. Observa-se também que se preservou a oralidade de cada discurso, preservando o uso de palavras truncadas, expressões regionais e erros de português.

Resultados e discussão

Nesta parte aprofunda-se os resultados alcançados sob a perspectiva dos percursos de vida das mulheres entrevistadas, identificando temáticas comuns que se creem significativas no universo estudado. Estas temáticas foram induzidas das entrevistas, observando os (des) caminhos percorridos pelas mulheres desde sua origem, nas fases iniciais de vida até os momentos atuais vivenciados.

Não se pode falar de padrões estanques, mas foi possível perceber que os percursos de vida que conversavam entre si, formando convergências entre suas histórias. Claro que isso não foi uma regra, e cada percurso revela suas singularidades. Notar igualmente a dificuldade em reconstituir um fio condutor cronológico para o percurso de vida, pois verificou-se que termos temporais algumas informações não foram precisas, facto que não é alheio a uma existência marginal ao mundo escolar. E a riqueza dos relatos foi especialmente por isso. Dessa forma foi possível perceber alguns instrumentos chave para compreender suas vidas, suas histórias, e estabelecer enlaces até o momento presente de suas vidas.

(Des) caminhos: fatores e condicionamentos da ausência escolar

Independentemente da diversidade de fatores que terão conduzido à saída ou não frequência escolar, e do trajeto de vida a partir daí percorrido, as mulheres partilham uma condição objetiva fundamental: a ausência de um diploma. Algumas haviam chegado a frequentar a escola, mas o tempo foi injusto, esmorecendo com ele grande parte do conhecimento que haviam compartilhado. No entanto, a alfabetização é um convite ao reconhecimento da aprendizagem como um fator contínuo; como coloca Soares (2011, p. 51), o processo de alfabetização nunca está finalizado: “o que na verdade ocorre é que alguns indivíduos são mais alfabetizados que outros, não havendo um ponto específico, em uma escola única, que possa separar os alfabetizados dos analfabetos.”

O processo de alfabetização, portanto, não corresponde ao ritmo tradicional de escolarização, ditado pelas normas objetivas de grau de instrução. Tanto é que 53% das estudantes possuem o Ensino Fundamental Incompleto, e mesmo assim, sentiram necessidade de retornar ao “ponto zero” da alfabetização. Este carácter heterogêneo é típico da trajetória de jovens e adultos, e as entrevistas demonstraram altos e baixos na vida escolar. Não somente na infância e juventude, mas o percurso

formativo fora interrompido várias vezes em suas trajetórias. Ainda menores de idade, algumas delas tiveram que deixar seu sonho de aprender a ler e a escrever pela necessidade de trabalhar:

“Eu fui criada na fazenda, não tinha jeito. Ela levava *os filho* dela de carro (para escola), mas eu não podia porque tinha que tomar conta da casa. Tinha *dois bebezinho*, eu que tomava conta...”. (Flora⁵, 73 anos⁶, carioca).

De acordo com García (2016, p. 16, tradução nossa), na maioria dos casos, elas são forçadas a desistir de sua preparação para buscar empregos que possam conciliar, de modo que as opções muito rapidamente são reduzidas a empregos "típicos" de mulheres, que assim permitem maior flexibilidade de horários: limpar casas, cuidar de crianças, passar, cozinhar, etc. Ainda assim, ao não demonstrar interesse pelo mundo do trabalho, nem sequer desenvolvem suas habilidades para a busca de emprego.

Cabe ressaltar que esse é o principal motivo de ausência escolar das estudantes, tendo suas vidas marcadas pelas idas e vindas aos estudos. Pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, 39% das mulheres haviam parado de estudar até se maticularem no curso (14 respostas). A maioria delas estava há mais de cinco anos sem estudar, correspondendo a 61% (22 respostas). Já 36% (13 respostas) responderam ‘não se aplica’, ao que parece porque entenderam não se aplicar a realidade delas, estudantes do IFB⁷. Apenas 3% respondeu que estava sem estudar há três anos. Outra motivação de ausência escolar muito recorrente nas entrevistas foi a pressão familiar, representada especialmente pelo machismo cotidiano das relações:

5 Foram usados nomes de flores para as mulheres, assim como foram alterados os nomes das outras pessoas citadas, para manter o sigilo da pesquisa e preservar a identidade das entrevistadas. Esse tratamento também elucida a transformação pela qual passaram: estas mulheres passaram por todas estações, desde o inverno mais rigoroso até a tão esperada primavera porque permitiram que suas sementes crescessem até seu progressivo florescimento.

6 As idades das mulheres são referentes à época da realização das entrevistas (novembro e dezembro de 2015).

7 A pergunta “Há quanto tempo parou de estudar? ”, ao meu ver é confusa, porque não se compreende a temporalidade do questionamento, se é mesmo do tempo passado que se refere. O mais correto seria “Há quanto tempo havia parado de estudar antes de ingressar no IFB? ”, já que este questionário é somente respondido por estudantes matriculados em algum curso do instituto.

“Porque lá em Caxias meu pai ia *pra* roça, aí deixava só os menino homem *pra* estudar. (...). Porque dizia que *os menino homem* tinha que ser doutor e as meninas mulher era *pra* cuidar da casa, aí durante essa semana eles estudava e no final de semana voltada *pra* roça. (...) Aí minha irmã “*nóis* temo que sair de casa *pra* estudar”, aí meu pai era meio surdo e minha mãe dizia assim “ eu *tô* ouvindo, vocês não vão sair de casa, só vão sair quando casar, se o marido de vocês quiser que vocês estude quem sabe”. (Camélia, 37 anos, maranhense).

Essa outra estudante era contrariada pelo ex-companheiro; chegou a participar do MOBREAL, antigo programa de alfabetização no Brasil, mas seu percurso escolar foi interrompido várias vezes contra sua vontade:

“Eu entrei na escola e meu marido tirou, “achava que eu ia namorar”. Um idiota. E era igual essa parede, daquele lado a escola e aqui a minha casa, era só passar por debaixo da cerca, a hora que ele chegava do serviço ele me tirava da escola. Ele trabalhava na aeronáutica, era meio expediente. Até a hora que ele chegava eu *tava* estudando, aí ele chegava e me tirava da escola. Aí eu levava minha filha, que eu tinha uma filha, minha filha bebezinha assim, dentro do carrinho. Essas escolas bem assim, não falava besteira...”. (Flora, 73 anos, carioca).

A entrada tardia na escola também é uma característica predominante de jovens e adultos. Quando estavam na fase da infância e adolescência, a educação não era prioridade:

“Mas quando minha mãe colocou a gente na escola eu já tinha 12 anos, não deu tempo *pra* mim aprender nada. Já *tava* na época da adolescência *né*, queria saber de outras coisas não de estudar”. (Iris, 39 anos, baiana).

“Foi, porque desde que eu saí da casa dela eu perdi o interesse no estudo por conta do que eu passei lá, eu colocava na minha cabeça que estudo nenhum valia o que eu passei. Eu simplesmente parei e fiquei só trabalhando em casa de família e só isso”. (Margarida, 49 anos, paraense).

Apesar da manutenção do capital financeiro ter sido um dos principais motivos de abandono dos estudos das entrevistadas, inclusive sendo um dos principais motivos de evasão nos institutos federais, a ausência escolar não foi ditada apenas pela lógica do trabalho. Apesar do incentivo educacional por parte da família, a dominação masculina no coletivo de trabalho era a regra. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas. Segundo Bourdieu (2002, p. 45), esta consolidação se dá por meio da divisão sexual do trabalho e de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*. Hoje, estudando no IFB, algumas mulheres além de lembrarem oportunidades que não perceberam na juventude, ditas como uma fase de ‘preguiça’ consciente, colocam a culpa em si mesmas pela ausência escolar:

“Não, não foi por causa de marido não, é por causa que eu fui *pra* cidade e aí a gente já *tava* começando a paquerar e aí tinha os menino lá, e aí eu fui *pra* lá e já pensando num menino aí eu “*eita*, eu vou embora agora perdi o menino”, aí depois eu desisti de lá da cidade lá, *pra* casa da minha tia e aí eu voltei pro interior, só que eu continuei estudando lá e depois eu desisti. Mas assim, não foi por falta de conselho de pai nem mãe não, porque o meu pai sempre incentivou *né*, a gente estudar, eu fui que não fui mesmo, com preguiça. E era mimada também...”. (Rosa, 45 anos, maranhense).

“A minha mãe fez de tudo *pra mim* tentar estudar, *pra mim* aprender *né*, só que eu não sei se a memória que foi fraca, falta de *desinteresse*, a memória, não teve muita aprendizagem na escola não. (...). Eu acho que foi uma coisa minha de eu não ter dado conta mesmo de aprender, eu não sei se foi a falta de memória (...) mesmo, não sei o que eu não dei conta de aprender, mas minha mãe fez de tudo *pra mim* aprender, mas eu não dei conta...”. (Hortênsia, 41 anos, baiana).

A localização e infraestrutura também eram barreira para os estudos, como era o caso dessas mulheres, que na infância moravam em zona rural:

“Eu me lembro de uma que era muito longe, era até num engenho onde meu pai trabalhava, minha mãe trabalhava, era muito longe. Só que a gente ia assim, uma vez ou outra *né*, porque ia *naqueles barquinho, né?* Ia de barquinho”. (Margarida, 49 anos, paraense).

“É que lá no interior, depois que casa, aqui que ainda tem uma chance, que as veze *né*, pode ir de noite e tudo que é iluminado, mas lá *pra* vir de um interior *pra* outro não dá *pra* vir de noite não que é muito escuro, só que agora já *colocaro* luz e tudo, mas é só dentro das casa, quando sai dum interior *pra* outro, não tem casa *pra* chegar até o outro, aí *pra* vim de noite não dá, *pra* vim estudar, só se tiver o colégio pertinho. Só que lá onde a minha mãe mora tem um colégio bem pertinho da casa da minha mãe, aí já vai ter outro colégio em outro *interiorzinho*, mais *pra* frente, aonde a minha irmã mora não tem, já tem em outros interior depois da casa dela, aí fica assim, vai ficando sempre distante, aí não dá *pra* estudar. Nós que quase... Era porque era de comprido assim, mas eu acho que era igual o tamanho do *nossos lote* (...) chama-se lampião lá no interior, é um negócio que coloca o botijão de gás e você coloca um negocinho assim pra clarear, chama-se lampião. *Pra alumiar* a noite *né*, durante o dia não, durante o dia não precisava não... e lá agora já a gente já estuda de dia e estuda de noite, igual aqui. Antigamente era nesse, o tal do lampião que tinha a noite lá, colocava lá...”. (Rosa, 45 anos, maranhense).

Viver com baixas qualificações escolares na sociedade contemporânea é um obstáculo para a conquista de muitos sonhos, oportunidades profissionais ficam pelo meio do caminho sem perspectiva de sucesso. Hoje, se pudessem, voltariam atrás para alterar o rumo de seus destinos. Decerto que a auto-imagem e a relação que se estabeleceu com outros sujeitos foram afetadas, gerando diversos tipos de constrangimento. A seguir, demonstra-se como foi o processo de ruptura com o analfabetismo, em que estas mulheres tiveram uma segunda – ou mais chances de recomeçar.

Processo de ruptura com o analfabetismo: o contraponto da exclusão

O analfabetismo é característico do modelo de exclusão, impregnado no capitalismo vigente. A pessoa se torna analfabeta por um processo de exclusão social. Em meio a este processo, no entanto, existem propostas democráticas, advindas da consciência histórica das massas populares, de construção de alternativas que minimizem os efeitos da desigualdade social que permeia a sociedade moderna.

De acordo com Freire (1967, p. 106), no processo democrático em que vivemos, marcado pela recente ditadura militar, seria necessário tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática.”

A instituição do EJA tem sido considerada como o reconhecimento desta consciência, sendo a principal estratégia para saldar uma dívida social com os cidadãos brasileiros que não estudaram na idade própria. A ruptura com o analfabetismo significa então o apreço de um novo presente, aliado a mudanças estruturais que legitimam possibilidades históricas de transformação. Na medida em que a democracia se aproxima das linhas gerais de uma sociedade, fica cada vez mais difícil alijá-las do acesso à educação formal, pois esta é uma possibilidade de ter contato com as ferramentas da expressão e da comunicação.” Como coloca Freire (1967, p. 17), aprender a ler e a escrever significa ter direito aos recursos de interação com o ‘mundo civilizado’ da sociedade capitalista ocidental. As classes populares se encontram presentes, ainda que algumas vezes em forma aparentemente passiva, e a pressão que exercem se configura como uma força real no sentido da afirmação da liberdade”.

Compreendendo melhor a realidade social dessas mulheres, Pinto (1991, 92;102) oferece uma oportuna definição de que analfabeto não é simplesmente aquele que não sabe ler e (...) sim “aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (...). O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um

mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social”.

As mulheres entrevistadas, em suas experiências de ruptura com o analfabetismo, demonstraram diferentes itinerários até chegarem ao curso de Alfabetização e Letramento. Ora a educação ficou em segundo plano em suas vidas, ora foram alijadas contra a sua vontade, sem dúvida nenhuma que gostariam de ter tido um destino diferente: “eu me sentia *mal sim*, porque *os menino tavam* lá no alfabeto e eu não sabia que letra era essa.” (Camélia, 37 anos, maranhense).

“A escrever meu nome, que eu não sabia escrever o meu nome, quando ia assinar alguma coisa eu tinha que colocar o dedo... ai que vergonha! E hoje não, hoje eu sei assinar meu nome direitinho!” (Iris, 39 anos, baiana).

Em uma leitura sociológica, Ávila (2005, p. 88) destaca “a importância destas várias leituras para a compreensão da centralidade da leitura das sociedades atuais.” Pequenos panfletos, receitas de cozinha, letreiros de ônibus e livros religiosos fazem parte da vivência da população adulta: “A professora quando a gente vai *pra* Igreja Católica, a gente vai ler a bíblia eu digo “ó, aqui é a bíblia, não é pra soletrar, é pra ler.” (Camélia, 37 anos, maranhense).

“Eu pego ônibus *pra* qualquer lugar, não tenho dificuldade mais, pegar ônibus. Também aonde eu vejo uma placa, às vezes antes dele passar eu já consigo ler alguma coisa, isso é muito bom *pra* mim. Às vezes eu leio alguma passagem da Bíblia que eu tenho dificuldade, eu já leio.... Aí, *pra* mim foi bom. *Várias coisa* mudou... muitas coisa!” (Iris, 39 anos, baiana).

A associação do curso à contemplação de necessidades diárias pode ser verificada em vários trechos das entrevistas. Esses tipos de práticas de leitura têm vindo a evoluir e começa a ser dada alguma atenção à leitura cotidiana de outros materiais, menos formalizados, e cuja utilização tem um caráter mais utilitário:

“Não tenho nem palavra *pra* descrever o que o estudo pode fazer. Porque a gente tem conhecimento, a gente vê de outra forma, a gente tem uma outra visão de tudo, a gente vê que a gente pode as coisas com as pessoas falam que não pode. Então é muito, muito, muito

importante. É por isso que todo dia eu incentivo, todo dia, todo dia, como todo dia acordo eu incentivo o estudo das meninas.” (Margarida, 49 anos, paraense).

Freire (1967, p. 108) afirma que “o aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”. A inserção social na sociedade tem significados sutis, problematizados em pequenos gestos e simples falas sobre o seu cotidiano, como pegar ônibus, ler os rótulos de embalagens, escrever alguma anotação, entre outras atividades triviais do dia-a-dia de um ser humano, tornam-se condicionantes com a proximidade de relações sociais de cidadania, às quais as mulheres passaram a ter mais contato morando em Brasília. “Eu não pego ônibus errado, eu já peguei. Antes eu pegava só pelo número, agora eu sei o nome que *tá* lá pra eu pegar.” (Flora, 73 anos, carioca).

“Eu dou conta de pegar os ônibus, o ônibus, principalmente lá do local que eu moro, então dou conta de pegar sozinha então me ajuda bastante.” (Hortênsia, 41 anos, baiana).

Na roça, mesmo que em contato com outro universo de possibilidades, estas eram mais limitadas ao imediato, ao que se exigia para existir no ambiente de interior. De acordo com Rosa, a cidade de Brasília realizou uma experiência diferente na sua concepção de vida, especialmente no que toca suas necessidades básicas, ler e escrever passaram a fazer um sentido social diferente para ela e sua família. Já na linha horizontal da família, o acesso à educação também seguiu o caminho do aprendizado:

“Meus irmãos cada um aprendeu um pouquinho, só que só tem esse que mora da na casa aqui do lado ele terminou, ele chegou a terminar os estudos dele. Agora tem os outros dois que parou na 5ª, tem outro que *tá* trabalhando de vigia lá no Sudoeste, ele também já terminou, já terminou aqui também, meu irmão caçula.” (Rosa, 45 anos, maranhense)

Sob a ótica do ciclo do analfabetismo, percebeu-se a negligência aos estudos comum a todas as histórias. De acordo com Sarreta (2011, p. 7), “essas mulheres que atualmente se encontram em processo de escolarização são exemplos de uma população que, por muitos anos, negligenciou a

educação, mas que agora se veem na necessidade de buscar os estudos.” Desta questão surge a mistura de sentimentos relatados pelas entrevistadas. Por um lado, sentem-se felizes por voltar a estudar e, por outro lado, desvalorizadas pelos danos causados em suas vidas pela falta de escolarização.

Suas experiências enquanto estudantes demonstraram colaborar também para uma ruptura de analfabetismo no processo familiar. Os pais dessa mulher, por exemplo, não foram à escola e o que aprenderam foi por conta própria:

“O meu pai nem a minha mãe acho que os dois não estudaram não, o meu pai sabe ler e escrever mas acho que não chegou a estudar não. Que *os pai* era muito carrasqueiro, o pai dele, a mãe não, sei que o pai dele disse que era muito brabo, o velho pai dele. O pai da minha mãe eu nem sei, eu quase não cheguei, não, eu cheguei a conhecer o pai da minha e a mãe também da minha mãe, mas a minha vó eu não sei nem o que ela sabia, se botou filho *pra* estudar... mas minha mãe também não estudou, acho que o estudo foi bem pouquinho também. Não sabe... conhece, conhece dinheiro, sabe fazer o nome dela e tudo, mas não teve estudo. Meu pai sabe ler, mas é assim por conta própria dele pode colocar alguma coisa *pra* ele ler que ele não deixa passar em branco não...”. (Rosa, 45 anos, maranhense).

Unidas pela vontade de ler e escrever, essas mulheres têm diferentes cores, credos, origens e idades. Uma em especial, Flora, representou as mulheres idosas. É a estudante mais velha do curso de Alfabetização e Letramento, sendo também a estudante mais assídua. Interessante que este ano, mesmo que não tenha conseguido fazer a matrícula no curso porque estava viajando à época, me questionou várias vezes “Vocês não vão desistir de mim, *né?* ” Mesmo sem estar matriculada, não falta um dia de aula. Em sua entrevista, percebi a alegria em compartilhar sua história de vida, marcada por muitas descrenças de seu círculo social: “Falam *pra* que que eu *tô* estudando, que eu não vou aprender nada...”. (Flora, 73 anos, carioca).

De acordo com Minayo e Coimbra Júnior (2002), “raramente se permite que pessoas idosas sejam genuinamente ouvidas sobre suas experiências de vida, tanto por profissionais de saúde, como pela sociedade” (como citado em Coelho *et al*, 1998, p, 47). Essa negligência no plano micro societário tem muito que ver com a falta de interesse do capital investir nos mais velhos.

Já Ramos (2011) propõe que “as pessoas de mais idade foram excluídas desse projeto educacional, pois não interessavam mais ao processo produtivo. Isso porque tais pessoas não precisariam ser formadas para uma futura vida profissional, pois ou já eram trabalhadores prestes a se aposentar ou já estavam aposentados.” A lógica era a seguinte: para que se investir na educação dos que já passaram pela vida produtiva ou que estavam em vias de sair dela? Isso seria um desperdício do ponto de vista do capitalismo, pois esses indivíduos não poderiam mais contribuir para a produção da riqueza. “Aí eu procuro procurar *as coisa*, o povo diz “pra que mulher você vai fazer isso, pra que você vai estudar? Você já *tá* velha, tá doente”, eu digo “doente nada!” (Flora, 73 anos, carioca). De acordo com Pinto (1991), essa situação explica, em grande medida, “a ausência de um projeto educacional destinado especificamente aos mais velhos, quando consideramos o modelo capitalista de educação. E isso se verifica na totalidade dos países capitalistas, que construíram, ao longo da história, uma estrutura de ensino formal para educar prioritariamente crianças e jovens. A chamada ‘educação de adultos’ ou de ‘jovens e adultos’, surgiria posteriormente na sociedade industrializada, pela necessidade de preparar minimamente a classe operária, derivada do ‘campesinato bruto e ignorante’.

No Brasil, as principais leis da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população ‘fora da idade escolar’. “O autor Peres (2011, p. 2) expõe que essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um adulto de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos”.

A velhice é uma particularidade da vida adulta, e colocá-la em pé de igualdade com a vida adulta, ignorando a demanda especial que merece, bem metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem, significa assumir uma perspectiva reducionista. A ruptura com o analfabetismo também demonstra a ruptura com padrões familiares: “ (...) falei *pra* ele “se eu fizer a minha matrícula e não estudar é porque eu vi você, agora você parou e eu não vou parar não, vou pra frente!” (Camélia, 37 anos, maranhense). E essa determinação em continuar os estudos levou muitas

delas a ingressarem no ensino regular. Das seis entrevistadas, três estão frequentando o ensino de jovens e adultos no período noturno, e uma estava aguardando na lista de espera; fora outros casos, das estudantes que não foram entrevistadas:

“Clarice, eu tenho vontade de terminar pelo menos até o 9º ano, eu quero fazer. Depois quem sabe, porque eu pensei que ia ficar “vou estudar no IFB só um ano”, aí não fiz só um ano, aí já tô no terceiro ano que a gente tá aqui né? Aí eu sempre falo assim “quando eu chegar no 6º ano eu paro”, mas eu acho que não vou ter limite *pra* leitura, porque eu quero fazer muita coisa, muita coisa mesmo...”. (Camélia, 37 anos, maranhense).

Freire (1967, 110) propõe a alfabetização como uma oportunidade de respeito e reconhecimento ao seu protagonismo de vida. “O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado”. Sendo assim, o curso de Alfabetização e Letramento é um instrumento da educação técnica e profissional do Instituto Federal de Brasília que põe à disposição os meios para superação da suposta realidade ingênua em que vivem, por uma predominantemente crítica e inovadora.

As entrevistas demonstraram uma profunda ligação da inserção escolar com motes de superação das mulheres de suas próprias limitações. O curso possibilitou não somente transformações socioeconômicas como também a própria liberação de bloqueios de auto-estima e aprimoramento. Em todas as entrevistas foi possível perceber essa fala de “achava que não conseguiria”, e como isso mudou a partir de novas experiências de ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela também. O curso completou três anos de implementação em 2017 e o que se pode perceber são trajetórias contínuas de crescimento. Ao mesmo tempo em que o curso se aperfeiçoou para atender às necessidades das educandas, as próprias mulheres se satisfazem em participar de um espaço formal de educação. O ciclo de ensino-aprendizagem, hoje, faz parte do imaginário de suas possibilidades. E para aquelas que deram continuidade aos estudos, já sonham em ir mais além. A estudar em outros espaços, a se preparar para trabalhar com o que gostam e mais, serem mais do que um dia sonharam ser.

Conclusões

Ao longo desta pesquisa narrativas biográficas foram traçadas em estreita articulação com a singularidade dos relatos de seis mulheres matriculadas no curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania, ofertado pelo *Campus* Taguatinga Centro, Instituto Federal de Brasília. Como inspiração metodológica utilizamos a técnica de pesquisa história de vida e como estratégia analítica apelamos à ideia do retrato sociológico proposta por Lahire (2004).

Neste estudo propusemos este recorte analítico para compreender os percursos e vivências das mulheres entrevistadas no contexto de inserção no curso, desocultando assim os sentidos que elas atribuem ao seu lugar no mundo antes e depois da experiência alfabetizadora.

Para que esses conhecimentos pudessem ser compartilhados e devidamente registrados e valorizados, a troca de experiências de vida destas mulheres foi fundamental. A inserção no curso de Alfabetização e Letramento procura justamente potencializar as mulheres como autoras das histórias de suas vidas, de seus grupos, de suas instituições ou comunidades, ou seja, partiu-se do pressuposto que as experiências podem ser narradas e registradas por suas protagonistas. A partir de suas histórias, as alunas projetaram suas perspectivas que contemplam diversos aspectos, incluindo profissionais e educacionais. Dessa maneira, tornou-se possível e viável a (re) construção de seus itinerários formativos.

Carregada de significativas memórias, a reflexão apresentada neste trabalho mostra como o cenário familiar é fundante em suas vidas. Compreendemos que a família de origem foi a base para estas trajetórias, pois representa dimensões da vida necessárias para a emancipação humana. Especialmente no que toca a trajetória educacional, os pares familiares (pais, avós, tios, irmãs, etc.) demonstraram ser peças-chave para compreender os (des)caminhos traçados em busca de formação. A falta de linearidade nos estudos é comum a todas entrevistadas, própria aliás dos indivíduos que chegam à formação de jovens e adultos. Mesmo que tenham tido alguma chance de estudar, a incompatibilidade da cultura escolar com os conhecimentos, valores e suas demandas de vida foi a baliza da primeira infância. Ficou também perceptível a desvalorização educacional por duas questões. Primeiro, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, particularmente na infância e juventude das entrevistadas. Nota-se, inclusive, que o abandono escolar pelas vias do

trabalho é um dos principais motivos de evasão nos institutos federais. Advindas de famílias carentes de recursos, estas mulheres não tinham poder de escolha, mesmo quando julgavam tê-lo. Observando objetivamente suas condições de vida, verifica-se que se não trabalhassem não tinham como sobreviver. Nota-se que esta justificativa não foi unânime nas entrevistas, mas pode-se afirmar que este desencadeamento lógico faz parte do perfil da turma de Alfabetização e Letramento.

A segunda motivação de ausência escolar foi a dificuldade de conciliar a trajetória escolar com questões familiares. Os principais obstáculos de formação tinham que ver com eventuais problemas de saúde, cuidados com os filhos e situações de violência doméstica. Aliás, a legitimação de determinadas práticas de desigualdade de gênero, em que o estudo era (e ainda é) visto como desnecessário para suas trajetórias é um aspecto que vale a pena sublinhar. A dominação masculina no discurso societário atinge macro e pequenas esferas, baseada em uma divisão sexual da reprodução social, que confere aos homens a melhor parte da vida: ter autonomia sobre seus corpos. Não se pode deixar de considerar que no Brasil as mulheres continuam sendo alvo do machismo, perpretado por meio de discriminações muitas vezes simbólicas, veladas e, lamentavelmente, socialmente consentidas.

Consideramos também a dificuldade de acompanhar os conteúdos ministrados. Parte dessas mulheres esteve afastada de ambientes escolares, embora elas dominem saberes práticos relevantes para as atividades cotidianas e laborais. Uma vez identificado esse tipo de dificuldade, é importante que a equipe profissional busque estratégias didático-pedagógicas e de reforço escolar personalizado que reduzam essa dificuldade inicial. Como exemplo, atualmente as mulheres com maior defasagem de alfabetização estão inseridas em uma turma especial, sendo acompanhada por um bolsista inserido no projeto de extensão do Campus Taguatinga Centro.

O reconhecimento da socialização primária para problematizar a ascensão feminina é fundamental. No entanto, os obstáculos à formação não se esgotam no cotidiano familiar. A situação da mulher tem se modificado nas últimas décadas e as lutas não param no mercado de trabalho ou na inserção educacional, mas ainda há representações relativas ao seu papel em sociedade que são construídas em prol da divisão desigual de gênero. A própria violência no ambiente privado constatada nos relatos é o reflexo desta sociedade que não considera a existência feminina importante, muito

menos prioritária. Em um cotidiano hostil, em que as estratégias de sobrevivência fazem a regra do jogo, não se pode esperar que a emancipação feminina seja conquistada com facilidade.

O percurso formativo destas mulheres é a prova desta argumentação. Ainda que a elevação de escolaridade faça parte do cenário presente, o ingresso no cotidiano escolar ainda é alvo de questionamento dos pares familiares. Não apenas pela falta de receptividade da nova condição, mas também pelo descrédito na (re)organização dos papéis na família. Ora, ser apenas estudante é algo já notório, ainda mais em uma classe desfavorecida de oportunidades. Mas com o desfavorecimento de classe vem o desfavorecimento de gênero, provocado pela falta de apoio para garantir responsabilidades domésticas. Estas mulheres apenas acumularam funções. De mãe, passaram para mães e estudantes, quando não mães, estudantes e trabalhadoras. A reinserção escolar vem a somar para sua formação, sem dúvida, mas o cuidado dos filhos e os encargos domésticos continuam ainda, majoritariamente, sob sua responsabilidade, sendo, além disso, a esfera da vida em que estruturalmente lhes foi dada chance de se realizarem.

Se pensarmos que família é a base de acolhimento e proteção para os seus membros, a violência doméstica e familiar representa a quebra destas expectativas. Advindas de lares desestruturados, a violência intrafamiliar foi percebida em todos os relatos, sob diferentes classificações, inclusive na mais reconhecida socialmente, a da agressão física. As transformações societárias não podem ser desconsideradas, assim como o impacto no curso na vida destas mulheres é visível, mas ainda nos defrontamos com a força do mundo hostil, da discriminação e exclusão das mulheres que legitima (em alguns círculos) a violência que sobre elas se exerce.

Este curso, procurou-se demonstrar, serve a um público marcado por múltiplas e complexas vulnerabilidades. Partindo da compreensão de que a vulnerabilidade social decorre de fenômenos diversos, com causas e conseqüências distintas, obteve-se uma visão mais abrangente das condições de vida que atingem estas mulheres, bem como das possibilidades de sua superação ou minimização.

Em vista do autor Pérez de Armiño (s.f., tradução nossa), tendo em conta os vários aspectos da pessoa que de uma forma ou de outra produzem um restrição ou obstáculo no acesso aos direitos e oportunidades para as mulheres produzindo uma situação de vulnerabilidade social, que pode levar à exclusão social, compreende-se que este processo é influenciado por circunstâncias pessoais das

mulheres.

Nessa perspectiva, foi no confronto entre as características individuais e familiares – ciclo de vida, tipo de arranjo familiar, escolaridade, renda, formas de inserção no mercado de trabalho e condições de saúde e suas possibilidades de desfrute da prestação de serviços públicos que se definiram suas efetivas condições de vida e possibilidades de mobilidade social.

Entre os principais os obstáculos e constrangimentos à potencial mudança promovida pela formação podemos citar: condições precárias de propriedade na qual reside a família; ineficazes sistemas de abastecimento de água; baixo nível de escolaridade; analfabetismo e atraso escolar das mulheres e outros membros familiares; existência de pessoas com deficiência na família; gravidez precoce; famílias numerosas; indivíduos dependentes de substâncias psico-ativas (álcool e outras drogas); indivíduos em atendimento especializado e/ ou tratamento psiquiátrico; baixo rendimento familiar (renda *per capita*)⁸; desemprego; mulher chefe de família; exploração infanto-juvenil; existência de adolescentes em conflito com a lei; existência de indivíduos (membros da família) em reclusão; existência de situações de violência doméstica, abandono, negligência e maus tratos.

Estas mulheres venceram a força desta exclusão, o mínimo já não cabia no universo de suas expectativas. Não só como uma forma de recompensar as limitações do passado, mas especialmente de abandonar atitudes que não mais lhe serviam. Em busca do novo, ultrapassaram a ausência escolar predestinada, incorporando, assim, a pluralidade dos seus sujeitos em formação.

Desde que a leitura e a escrita passaram a fazer parte de seus cotidianos de vida, a realidade social a qual estão sujeitas foi impactada pelo estímulo diário do letramento. Para além da sala de aula, estas mulheres levam consigo experiências de ensino e aprendizagem que corroboram para mudanças diretas e indiretas em seu próprio meio ambiente.

A visão de autonomia e emancipação feminina por meio do curso foi percebido como uma escapatória dos ciclos de violência. De acordo com a análise aqui engendrada, o curso colaborou de fato para a construção de direitos, a enxergar a sensibilidade feminina para suas próprias construções de vida, autônomas em suas escolhas. Dentro dos objetivos de pesquisa, a capacidade geradora de autonomia atendeu às características e especificidades das mulheres, oferecendo

⁸ Da análise dos relatos percebemos que a questão do salário é um indicativo de vulnerabilidade e ao mesmo tempo um potencial de mudanças. Como traço marcante das narrativas biográficas presentes, a precariedade que atravessa essas vidas é tamanha que receber um salário mínimo já é um grande salto, então serve como aspiração de melhores condições de vida (já que muitas nem chegam a receber um salário mínimo).

contributos suficientes para que o pensar e o agir favoreçam as tomadas de decisão com maior probabilidade de sucesso.

As demandas das realidades dessas mulheres e seus saberes estão alinhadas com os objetivos do curso. O curso possibilitou-lhes o reconhecimento de saberes, considerando que as mulheres são sujeitos de direitos e que todas as aprendizagens formais ou não formais que elas venham a ter proporcionarão a qualificação nas áreas necessárias à complementação de seus saberes e conhecimentos já adquiridos.

Como célebres donas de si mesmas, o curso contribuiu, à luz dos dados trazidos nesta pesquisa, para o resgate da sua autonomia, mas algo já estava lá, ou seja, o curso foi uma oportunidade para que estas mulheres reconhecessem e valorizassem as suas capacidades e conhecimentos. Na verdade, não é possível determinar se foi a frequência do curso que gerou esse processo de mudança ou se a frequência foi consequência de uma mudança nas mulheres, que as levaram a agarrar esta oportunidade de crescimento e aprendizagem. Seja como for, suas histórias de vida exploram aspectos de superações diárias, de lugares e situações de apropriação para a própria sobrevivência, em que as aquisições do curso contribuíram para consolidar a transformação. O reflexo desta posição é certa no ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente, o corpo estudantil é entendido como mero receptor de conhecimentos e informações, ao qual cabe facilmente o sistema de obediência e aceitação de todas as regras e mandamentos. Não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo e sempre será um objetivo almejado no percurso de vida dessas mulheres, no jogo das relações sociais em que a subjetividade aqui ganha espaço. Isso acarreta implicações imediatas para a forma mesmo de realizar-se o processo ensino-aprendizagem.

Estes espaços de aprendizagens são muito mais que instrumentos de conhecimento. São espaços de construção de cidadania e emancipação feminina, provocando mudanças de sentido do lugar do mundo ao qual estas mulheres pertencem: elevação da escolaridade, percepções de autonomia, emancipação na rede de suporte afetivo e reconhecimento social da inserção escolar.

Perspectivas de futuro

É importante salientar algumas perspectivas de futuro da educação de jovens e adultos no Brasil. De acordo com Pierro (2015, p. 17), nas épocas atuais se evidenciam ao menos quatro linhas de força. A primeira é o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos, que passa a abranger não só a alfabetização e o ensino elementar, mas também o ensino médio e profissional.

A segunda característica do período foi a institucionalização da EJA no arcabouço das políticas públicas de educação básica, com base na qual o ativismo em torno de numerosos programas deu margem à experimentação de várias estratégias que, se tiveram resultados pouco expressivos que colocaram a EJA na berlinda, também proporcionaram ricas aprendizagens, a partir das quais as políticas públicas podem ser reorientadas.

A terceira característica aponta para o difícil desafio colocado para as sociedades em geral em implantar uma cultura de direitos educativos, em particular do campo da Educação ao Longo da Vida, em que ações efetivas permitam a sua plena realização, pressionando para superar as insuficientes políticas educacionais, ao mesmo tempo estimulando a participação social por transformar demandas e direitos educativos em compromissos efetivos. A não inclusão de jovens e adultos na educação significa, inclusive, a própria violação de direitos, às quais são limitadas em seus ideais republicanos de participação democrática e até mesmo de participação econômica. Além disso, os analfabetos têm tendência de serem discriminados pela sociedade em geral⁹.

O quarto traço, para o qual convergem as agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas, é o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem. O enfrentamento desta “onda” enseja o fortalecimento do debate de ideias e da capacidade de articulação política da sociedade civil para incidir nos fóruns nacionais e internacionais.

Sobre este tema, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, aprovada na 38ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 2015. A Recomendação apoia o Marco de Ação da Educação 2030, reflete

9 Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html>. Acesso em julho de 2017.

tendências globais e orientará a transformação e a expansão de oportunidades de aprendizagem equitativas para jovens e adultos. De acordo com a UNESCO (2017), a aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam a assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades.

Referências Bibliográficas

Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de Doutor em Sociologia Especialidade: Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de sociologia, Lisboa.

Barros, V. A.; Silva, L. R (2002). *A pesquisa em História de Vida*. In: I. B. Goulart (org.) *Psicologia Organizacional e do Trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. (pp. 134-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bourdieu, P. (1996). *A ilusão biográfica*. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 183-191.

Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 160p.

Coelho, V. L. D.; Campos, A. P. M.; Curado, E. M. (1998). *Como é estar na velhice? A experiência de mulheres idosas participantes de uma intervenção psicológica grupal*. In: *Ser Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social / Universidade de Brasília*. Departamento de Serviço Social – v.1, n.1. Brasília, SER Social UnB.

Costa, A. M. da (2012). *Habitus em transformação: retrato sociológico de uma lavadeira da periferia da Grande Natal*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB).

Ferreira, V. S. (2014). *Arts and tricks of comprehensive interview*. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>.

Flick, U. (2009). *Desenho de pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 164 p.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

García, M. C. N (2016). *Búsqueda activa de empleo para la inclusión laboral: necesidades formativas autopercebidas por mujeres en situación de riesgo de exclusión social*. Disponível em http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinticuatro/index_htm_files/Busqueda%20activa%20de%20empleo.pdf. Acesso em Julho de 2017.

Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial e harcèlement social*. Paris: Seuil.

Instituto Federal de Brasília (2014). *Plano de desenvolvimento institucional 2014 a 2018: vigência no e-MEC (Recredenciamento da IES): Junho/2014 a Junho/2019*.

Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação. Presidência da República. Diário Oficial da União – Seção 1.

Minayo, M. C. S. ; C. J., C. E. A (2002). Entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. In: Minayo, M. C. S. ; Coimbra Júnior, C.E.A (Orgs). Antropologia, saúde e envelhecimento. Rio de Janeiro: Fiocruz, p.11-24.

Nogueira, M. L. (2004). *Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAFICH.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO no Brasil (2017). *Recommendation on Adult Learning and Education, 2015, publicado em 2016 pela UNESCO e pelo UIL*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179por.pdf>. Acesso em Julho de 2017.

Peres, M. A. de C. (2011). *Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste*. Soc. estado. [Online], vol.26, n.3, pp.631-662. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>.

Pérez de Armiño, K. (s.f.). *Vulnerabilidad. En Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Universidad del País Vasco: Hegoa. Disponível em: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>. Acesso em Julho de 2017.

Pierro, M. C. Di. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em Julho de 2017.

Pinto, A.V (1991). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.

Ramos, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

Sarreta Alves, E. (2011). *Alfabetização de Mulheres Adultas: o longo caminho entre o espaço doméstico e a sala de aula*. In: XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas.

Soares, M. (2011). *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed, 1ª impressão – São Paulo: Contexto.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: *Barbosa Vieira, Clarice (2017) Perspectivas da educação social de mulheres em processo de alfabetização e letramento no Instituto Federal de Brasília; en <http://quadernsanimacio.net> ; n° 26 julio de 2017; ISSN: 1698-4404*