

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Suellen Araújo Souza

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA MANGUINHOS

Rio de Janeiro
2020

Suellen Araújo Souza

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA MANGUINHOS

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Anakeila de Barros Stauffer

Rio de Janeiro

2020

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

S729p

Souza, Suellen Araújo

A perspectiva de gênero na educação de jovens e adultos - desafios e estratégias na EJA Manguinhos / Suellen Araújo Souza. - Rio de Janeiro, 2020.

121 f.

Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer

Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Identidade de Gênero. 3. Política Educacional Brasileira. 4. Sociedade de Classes. 5. Movimentos Sociais. 6. EJA Manguinhos. I. Stauffer, Anakeila de Barros. II. Título.

CDD 374

Suellen Araújo Souza

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA MANGUINHOS

Dissertação apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação Profissional
em Saúde.

Aprovada em 31/08/2020

BANCA EXAMINADORA



Dra. Anakeila de Barros Stauffer (EPSJV/FIOCRUZ)

Dra. Marcela Alejandra Pronko (EPSJV/FIOCRUZ)

Dra. Gilcilene de Oliveira. D. Barão (FEBEF/UERJ)

*Dedico este trabalho às/aos
trabalhadoras/es estudantes da EJA
Manguinhos*

AGRADECIMENTOS

Desenvolver este trabalho foi parte da realização de um sonho. Ser trabalhadora-pesquisadora e mãe, em um país de capitalismo periférico, e ter a possibilidade de escrever uma dissertação, é uma conquista de toda classe da qual faço parte. Isto significa que esta pesquisa só pôde ser realizada devido aos valores de solidariedade das/os trabalhadoras/es.

Sendo assim, agradeço especialmente à primeira mulher-trabalhadora da minha vida: minha mãe. À você, Bernardete, meu máximo respeito, por sua complexidade na existência e por sua trajetória como professora da nossa classe. Pelo amor, pelo cuidado, pela generosidade de sempre, pela paciência demonstrada durante meus estudos, pela inspiração que desperta em mim. Obrigada por ser minha grande mestra! Te amo.

À Maria Eduarda, filha querida e parceira de aventuras. Por ser sempre a artista que encanta minha alma, dançarina e humorista de beleza rara, potência revelada e mãos que curaram vários momentos no último ano.

Agradeço aos meus amigos-irmãos pela jornada compartilhada no mestrado, pelas construções coletivas, pelas hipóteses confirmadas, pelos afetos trocados e pela ciência produzida. Eliane, Sábata, Mariana, Patrícia, Danieli, Tainá, José Henrique e Felipe, meu muito obrigada por terem deixado esse percurso mais suave.

Agradeço com muito carinho à minha orientadora Anakeila pela simplicidade na condução dos nossos encontros e escrita. Pelo conhecimento compartilhado e risadas em meio ao caos. Obrigada pela insistência em me estender a mão e me mostrar o verdadeiro sentido da educação. Aproveito para agradecer também aos professores do mestrado da EPSJV pela dedicação na formação de trabalhadoras/es pesquisadoras/es.

Um agradecimento especial às professoras Marcela Pronko e Gilcilene Barão, por terem aceitado contribuir com este trabalho desde a qualificação e agora novamente fazendo parte da banca examinadora.

Às professoras e professores da EJA Manguinhos que estão em marcha na construção de outra ordem societária. Em especial às amigas feministas, professoras e ex professoras da EJA Manguinhos que todos os dias apontam possibilidades junto aos estudantes na

superação das opressões de gênero. Rejany, Suelen, Nathália, e Rejane, gratidão à vocês pela luta compartilhada.

Aos estudantes da EJA Manguinhos, queridas trabalhadoras e trabalhadores que mostram todos os dias com suas vidas a revolução já acontecendo. Gratidão a todas/os por tudo que me ensinaram, pelo exemplo de coragem, pela ousadia em ser mais do que disseram ser possível. Agradeço cada relato, cada entrevista concedida, cada saber partilhado. Essa pesquisa é nossa!

Agradeço à Ilson Peres, antes amigo e agora também. Pelas vivências travadas, e por ter contribuído à sua maneira com o meu despertar para uma nova consciência. Obrigada pelos sonhos realizados e pelo que esperancei ao seu lado nos dois últimos anos enquanto estudava sobre a EJA e outras paixões. O amor permaneceu.

Aos grandes mestres do Yoga Integral pela sustentação durante esse percurso.

Aos camaradas do Partido Comunista Brasileiro, pela formação, por direcionarem o meu olhar para um futuro de esperanças.

“O que é ser mulher? O que cada uma de nós já deixou de fazer ou fez com algum nível de dificuldade pela identidade de gênero, pelo fato de ser mulher? A pergunta não é retórica, ela é objetiva, é para refletirmos no dia a dia, no passo a passo de todas as mulheres, no conjunto da maioria da população, como se costuma falar, que infelizmente é subrepresentada”
(Marielle Franco)

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma investigação acerca da trajetória das discussões de Gênero e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Este objeto revela por meio do materialismo histórico dialético como se desenvolveu o próprio debate sobre relações de gênero no interior da política educacional brasileira. A pesquisa de campo foi realizada na Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos – EJA Manguinhos desenvolvida na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz e na Rede CCAP, por possuir consolidado em seu currículo o debate acerca da perspectiva de gênero como uma das discussões necessárias à consolidação de uma educação emancipatória. A motivação e justificativa deste estudo se deu pela vivência com o objeto na atividade profissional e nesse sentido, mantém aproximação com a perspectiva marxista por ser ela que traz à tona a historicidade dos processos sociais situando-os na relação da base material da sociedade: a contradição entre Capital e Trabalho. Sendo assim, como instrumental metodológico, foram usadas entrevistas semi-estruturadas junto as/aos estudantes da EJA Manguinhos e a Análise do Discurso como um instrumento importante para real compreensão dos aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras. Os resultados revelam que a abordagem de gênero na EJA Manguinhos se desenvolve por uma perspectiva classista, interseccional, abrange as discussões sobre questão racial, masculinidades e direitos LGBTs.

Palavras chave: Gênero, Educação de Jovens e Adultos, EJA Manguinhos

ABSTRACT

The present study is an investigation about the trajectory of the relationship between gender discussions and the Youth and Adult Education modality. This object reveals through historical dialectical materialism how the debate on gender relations within the Brazilian educational policy was developed. The field research was performed at the Youth and Adult Education of Manguinhos - EJA Manguinhos, developed at the Polytechnic School of Health Joaquim Venâncio/Fiocruz and in the CCAP Network, for having consolidated in its curriculum the debate about the gender perspective as one of the necessary discussions for the consolidation of emancipatory education. The motivation and justification for this study were given by the experience with the object in professional activity and, in this sense, maintaining an approximation with the Marxist perspective, since it brings out the historicity of social processes, placing them in the relation of the material basis of society: the contradiction between Capital and Labor. Therefore, as a methodological tool, semi-structured interviews were used with the students of EJA Manguinhos and Discourse Analysis as an essential instrument for the real understanding of the social and ideological aspects impregnated in words. The results reveal that the gender approach in EJA Manguinhos is based on a classist, intersectional perspective, covering as an emphasis on racial issues, masculinities and LGBT rights.

Keywords: Gender, Youth and Adult Education, EJA Manguinhos.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso
ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BM – Banco Mundial
CAMTRA – Casa da Mulher Trabalhadora
CCAP – Centro de Cooperação e Atividades Populares
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CINEJA – Cinema na EJA
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DST – Doença Sexualmente Transmissível
EaD – Educação à Distância
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC – Formação Inicial e Continuada
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FMI – Fundo Monetário Internacional
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GGB – Grupo Gay da Bahia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Pesquisa Anual do Comércio
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
POF – Pesquisa de Orçamento Familiar
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPIR – Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial
SPM – Secretaria de Política para as Mulheres
SESI – Serviço Social da Indústria
SESC - Serviço Social do Comércio
SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFLETINDO SOBRE GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA PARA ANÁLISE HISTÓRICA NA SOCIEDADE DE CLASSES	15
1.1 TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL E O TRABALHO DOMÉSTICO.....	21
2 EDUCAÇÃO E GÊNERO: MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DEBATE	31
1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL – ONDE ESTÁ A DISCUSSÃO DE GÊNERO?.....	33
2.2 A EJA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO.....	58
3 EJA MANGUINHOS – SUJEITOS E SEUS DISCURSOS SOBRE GÊNERO	73
3.1 A EJA MANGUINHOS.....	73
3.2 GÊNERO NA EJA MANGUINHOS – ABORDAGEM METODOLÓGICA E CATEGORIAS TEÓRICAS NO RELATO DE ESTUDANTES	83
3.3 A VOZ DAS/OS ESTUDANTES DA EJA – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	120
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	121

INTRODUÇÃO

A trajetória da modalidade Educação de Jovens e Adultos precisa ser pensada em suas especificidades por conta do público que a acessa. A modalidade enquanto educação de classe possibilita a ampliação da escolaridade para quem não teve acesso ou foi impedida/o de ter acesso à educação na idade considerada socialmente adequada. A EJA Manguinhos, é realizada junto à estudantes trabalhadoras/es, mulheres e homens adultas/os e jovens pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio na Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e também oferecida no espaço da Rede CCAP.

De acordo com as especificidades do público da EJA, este trabalho objetiva explicitar como foi desenvolvida a trajetória da Educação de Jovens e Adultos associada ao debate acerca das relações de gênero, já que é uma modalidade majoritariamente acessada por mulheres. Como objetivos específicos buscou-se investigar como a trajetória da EJA Manguinhos desenvolveu a relação Educação e Gênero; quais são seus desafios principais e estratégias lançadas para materialização de um currículo que pressupõe a discussão transversal de tal debate.

A motivação para a realização deste trabalho é fruto de uma trajetória pessoal – que é política - na militância feminista e profissional na educação, além de ser a pesquisadora, também trabalhadora da EJA Manguinhos. A experiência pessoal e os estudos realizados explicitam a necessidade social de pesquisas que evidenciam o caráter desigual na educação brasileira em se tratando especificamente das relações de gênero entre mulheres e homens.

Portanto, para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados, foi necessário trazer a discussão sobre a categoria gênero situada no interior de uma sociedade de classes no primeiro capítulo. Nesta parte inicial do texto, são trazidos os pressupostos teóricos do marxismo que oferecem subsídios para a reflexão e possibilidades de superação desta ordem societária que além de exploradora das mulheres é também opressora. Isso significa que nesta parte do texto há uma discussão sobre gênero e trabalho que procurou estar presente como fio condutor em todo o percurso das discussões.

Este capítulo também possui desdobramentos que apontam para desigualdades entre mulheres e homens no trabalho na esfera reprodutiva e por isso há um subitem que aborda a chamada “teoria unitária da reprodução social”. Neste item há uma discussão sobre opressão de gênero situada em uma abordagem classista, materialista, além de uma discussão sobre interseccionalidades e por isso a discussão de gênero e raça enquanto opressões no capitalismo.

No segundo capítulo, foi realizada uma investigação sobre a trajetória do desenvolvimento da educação das/os trabalhadoras/es no Brasil com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Com muitos retrocessos em direitos, a modalidade é prioritariamente adequada às necessidades do mercado de trabalho, mas também evidencia a luta organizada das/os trabalhadoras/es por educação. A EJA no Brasil é reflexo, sobretudo das contradições de uma sociedade materializada por classes de interesses antagônicos, e isto significa que o avanço ou retrocesso da EJA enquanto modalidade que integra a Política Educacional Brasileira se dá de acordo com a temperatura da luta de classes.

Em se tratando do debate sobre relações de gênero e como se desenvolvem, no interior da modalidade EJA é recente e neste trabalho foram usados como principal referência acerca do debate, os Parâmetros Nacionais Curriculares.

O terceiro e último capítulo explicita a EJA Manguinhos, como surgiu, seu currículo e como se desenvolve, no interior da EPSJV e na Rede CCAP e traz também o relato das/os estudantes acerca da perspectiva de gênero trabalhada na escola por meio de entrevistas.

Para o desenvolvimento deste estudo buscou-se manter aproximação com o materialismo histórico dialético e suas categorias como a mediação, alienação, totalidade.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes e ex-estudantes da EJA Manguinhos que objetivou investigar a forma como é desenvolvida a discussão de gênero na escola, e para maior compreensão das entrevistas a sistematização se deu por meio da Análise do Discurso.

Nas considerações finais, aponta-se como resultado para o que foi considerado estratégia da EJA Manguinhos acerca do debate quanto à perspectiva de gênero.

1 - REFLETINDO SOBRE GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA PARA ANÁLISE HISTÓRICA NA SOCIEDADE DE CLASSES

A formação social brasileira denota uma nação forjada na desigualdade social, desigualdade entre raças e também entre gêneros. Refletir sobre Gênero enquanto categoria para análise histórica das relações sociais pressupõe um resgate sobre como se desenvolveram tais relações. Neste trabalho não se pretende traçar nenhum levantamento de cunho cronológico da história, mas compreende-se que historicizar de forma crítica os processos sociais é situá-los no tempo e desmistificar a abordagem liberal de equidade entre os gêneros masculino e feminino. Neste capítulo pretende-se, portanto, refletir sobre a construção do gênero feminino subordinado à suposta superioridade do gênero masculino e, diante disso, a primeira parte situará brevemente como foi desenvolvida a conceituação de gênero para, posteriormente, explicitar-se a teoria da reprodução social a qual deixa evidente a dupla exploração das mulheres no sistema capitalista com articulação entre produção e reprodução social para manutenção de valores burgueses historicamente construídos.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), todas/os brasileiras/os são iguais em direitos e deveres, entretanto, segundo o relatório da Organização Não Governamental *Save the Children* (2015), o Brasil foi eleito o pior país da América Latina para se nascer menina. O patriarcado¹, ao materializar um machismo estrutural, encontra terreno fértil por meio de forças conservadoras presentes em todas as esferas de poder e instituições, gerando opressão às mulheres e aos homens, sendo esta construída desde que são crianças, ao estabelecer socialmente os determinados papéis de gênero que ambos devem desenvolver.

Nesse sentido, cabe aqui explicitar o conceito de gênero ao qual esse trabalho mantém aproximação. Embora os conceitos de homem e mulher tenham sido hegemonicamente desenvolvidos a partir apenas dos aspectos biológicos baseados no sexo, esta pesquisa se pauta na perspectiva de que os gêneros são construções sociais determinadas por papéis atribuídos socialmente. E como todas as construções sociais, este conceito é histórico e variável, se modifica com o tempo e em diferentes culturas. Por isso, afirma-se aqui que não existe uma essência feminina ou masculina imutáveis próprios do fato de ser mulher ou homem. Segundo o Dicionário Básico de Categorias Marxistas (2010), o feminismo é uma corrente político-ideológica que contribui com essa reflexão, pois questiona radicalmente a

¹ O patriarcado mudou de sentido de acordo com os períodos históricos. Na segunda “onda do feminismo” que chega ao Ocidente na década de 70 do século XX, o patriarcado é relacionado à formação social em que pessoas do sexo masculino detêm o poder, sendo muitas vezes interpretado como o “poder é dos homens” e, assim, se torna quase sinônimo de “dominação masculina” (DELPHY, 2009).

dominação da sociedade patriarcal, o machismo, a separação entre o público e o privado e a construção histórica da subjetividade que fixa papéis preestabelecidos segundo os gêneros (KOHAN, 2010).

O conceito de gênero e suas interpretações foram se desenvolvendo com contribuições de diferentes ciências. Nos anos 20 e 30 do século passado, a antropóloga Margaret Mead foi uma das primeiras a estudar o “modo de ser” de mulheres e homens por meio de pesquisa realizada em comunidades na Nova Guiné. Ela pôde verificar através de seus estudos que não havia bases biológicas que determinavam comportamentos distintos de cada sexo, todavia, cada cultura desenvolve formas diferentes das relações entre masculino e feminino (FELLIPE, 2018). Mais de 20 anos depois², Beauvoir (1980) afirmou que a civilização, em sua totalidade, produz “essa criatura que é definida como feminina”, onde os sistemas de poder – organizados por homens – definiu o sujeito que era o “outro”, a mulher, em relação ao primeiro sujeito que era o homem. Por isso, ela afirmou que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAVOUIR, 1980, p. 9)

Nos anos de 1950, ideias como as do sociólogo norte americano Talcott Parsons foram duramente criticadas pelo movimento feminista, pois ele afirmava que existiam atividades desempenhadas e outras possíveis que poderiam ser desenvolvidas de acordo com a especificidade de cada sexo. Por exemplo, para os homens o trabalho fora de casa, sendo ele o provedor econômico da família, e para as mulheres o cuidado e a criação dos filhos. Segundo ele, os papéis específicos de mulheres e homens deveriam ser exercidos na intenção da manutenção das instituições como a família, mas também as escolas e outras instituições sociais em geral, para a garantia do funcionamento racional e ordenado da sociedade. As críticas feministas afirmaram que Parsons não delimitava divisão de tarefas para um ordenamento social, ao contrário disso, colocava em evidência uma desigualdade nas relações de poder que logravam para as mulheres desvantagens em relação à autonomia e tomada de decisões (LA MONTANA, 2012).

² A primeira edição da obra “O segundo Sexo” da escritora Simone de Beauvoir, data de 1949.

Nos anos seguintes, nas décadas de 1960 e 1970, as feministas marxistas que possuíam como seu principal desafio a contribuição com a transformação social e a emancipação de toda sociedade, foram atravessadas pelo fato de que para sustentar essa possibilidade de mudança havia a necessária reflexão sobre a separação da realidade material das pessoas das supostas determinações biológicas. Por isso, essas feministas, de forma crítica, buscaram evidenciar o caráter histórico das diferenças entre os sexos, desvelando-se as explicações sobre desigualdades, assentadas apenas em aspectos biológicos. De acordo com La Montana (2012), muitas delas possuíam militância na esquerda partidária e utilizaram as teorias de Marx e Engels para questionar a naturalidade da ordem instituída. O pressuposto marxista de que a ordem social não é natural, mas sim histórica foi o que orientou o trabalho que essas mulheres desenvolveram enquanto pesquisadoras. Nesse sentido, para expressar o modo como as sociedades ocidentais atribuíam papéis diferenciados de acordo com os sexos anatômicos, as feministas se empenharam em desenvolver o conceito de gênero.

Scot (1989) indica que o conceito de gênero foi desenvolvido de forma descritiva, em que os processos analíticos sobre a categoria Gênero foi realizada pelos chamados “sociólogos da família” que situavam nos “papéis sexuais” a definição de gênero enquanto categoria socialmente imposta em um corpo sexuado. Esta foi a abordagem que permitiu o processo de investigação no campo da perspectiva crítica sobre gênero, instituída pelas intelectuais feministas na década de 1960, que como já foi dito, buscaram evidenciar o caráter histórico das diferenças entre os sexos, desvelando-se as explicações sobre desigualdades, assentadas apenas em aspectos biológicos.

As feministas marxistas, baseadas no materialismo histórico dialético, centraram seus esforços na articulação entre a crítica entre capitalismo e patriarcado, todavia, assim como variados marxistas ortodoxos, a auto imposição para se definir uma explicação “material” para o gênero, muitas vezes abordou patriarcado e capitalismo de formas separadas.

Em relação a essa separação dentro da vertente marxista, entre outras separações que não articularam exploração de classe com as opressões praticadas por uma classe – a burguesa, em relação à classe trabalhadora –, nas quais se pode citar as opressões de gênero e de raça, Netto (2011) sinaliza que Marx foi e ainda é muitas vezes interpretado equivocadamente em relação a concepções que deturparam seu apanhado teórico-metodológico como, por exemplo, o método sendo reduzido em sua simples aplicação para solucionar todos os problemas, ou associada a um determinismo onde o “fim previsto” seria o socialismo.

Explica-se aqui o porquê da escolha de tal abordagem para subsidiar as análises que serão travadas ao longo deste trabalho. Ora, é evidente a serviço de qual classe estava a pesquisa e a produção de conhecimento de Karl Marx, longe de qualquer intenção de neutralidade ao denunciar o aspecto explorador e de dominação da sociedade do Capital. Sendo assim, faz-se necessário a constante ênfase na historicidade dos processos para abordar os fenômenos sociais para que não haja naturalização das relações sociais, sejam elas de qual ordem forem.

Todavia, é importante sinalizar que de acordo com a tradição marxista, o debate sobre opressões, sejam de gênero ou raça, ocuparam de forma marginal os debates e a prática política das organizações e grupos que pautavam uma contra-hegemonia. Entre o debate marxista, essas discussões foram “de menor importância”, pois acreditava-se que tais questões seriam resolvidas “após a revolução” (MATTOS, 2018).

A exemplo de uma abordagem sobre o aspecto racial e de gênero, em algumas passagens do Capital, Livro 1, a relação entre capitalismo e escravidão, entre centro e periferia é trabalhada em afirmações como esta:

Enquanto introduzia a escravidão infantil na Inglaterra, a indústria do algodão dava, ao mesmo tempo, o impulso para a transformação da economia escravista dos Estados Unidos, antes mais ou menos patriarcal, num sistema comercial de exploração. Em geral, a escravidão disfarçada dos assalariados na Europa necessitava, como pedestal, da escravidão *sans phrase* do Novo Mundo. (MARX, 2013, apud, MATTOS, 2018, p. 23)

Pode-se afirmar, nesse sentido, que enquanto marxistas, poucos foram os que, ao longo da história, se aproveitaram das reflexões de Marx para trazer as questões de raça e gênero, porém, é possível e necessário debater Gênero através do método científico elaborado por Marx que, segundo o autor, se constitui em trazer ao exame racional a crítica do conhecimento acumulado. Para ele, o conhecimento teórico é o real conhecimento do objeto, independente de quem pesquisa, isto é, a possibilidade da reprodução ideal do movimento real do objeto pesquisado. Marx afirma que “*toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente*” (NETTO, 2011, p.22 apud MARX, 1974, p. 939).

Sendo assim, pode-se afirmar que algumas análises de Marx iluminam questões importantes nos debates sobre formas de opressão – colonial, racial, de gênero, entre outras – em sociedades capitalistas. A classe trabalhadora hodierna não é monolítica nem ao menos

fábrica como em sua origem; ao contrário, é heterogênea, com divisões e desigualdades de gênero, orientação sexual, raça e origem étnica, na qual é perpassada por variados preconceitos. Não obstante, a teoria de Marx é referência para pensarmos a classe trabalhadora, pois a base que sustenta o sistema permanece a mesma, ou seja, a exploração da classe trabalhadora pelo Capital e, por isso, cabe salientar que há a pretensão aqui de se realizar uma defesa da pertinência e não da suficiência das reflexões de Marx para o debate sobre opressão de gênero, pois a subordinação das mulheres não é algo “natural”, nem existiu sempre, entretanto, surgiu em decorrência de processos históricos e sociais (MATTOS, 2018).

Em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, a tese central de Engels (1985) é que na passagem da selvageria para a barbárie, ao final do comunismo primitivo e com o surgimento da propriedade privada, nasce conjuntamente a exploração de classe, a opressão de outros homens na forma de escravos, e a opressão feminina com a subordinação da mulher ao direito paterno para garantir a transmissão de sua linhagem e propriedade. Nesse sentido, ele afirma que a derrota da história do gênero feminino ocorreu com o advento da propriedade privada, e em toda obra associa a emergência, à época, do domínio masculino, à origem da propriedade privada e à sociedade de classes, ficando explícito assim a sua perspectiva de inserção do patriarcado na história das transformações das relações sociais.

A opressão feminina é potencializada na constituição do Estado burguês, entendendo-se Estado na perspectiva gramsciana – o Estado não se resume ao aparelho de governo, mas deve ser compreendido como a correlação de forças entre a sociedade política e a sociedade civil, constituindo-se como o Estado Integral. Gramsci (2011) salienta que este Estado se constitui como *“uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento dos elementos da sociedade (...) em contínuo incremento e que, portanto, reduzirá gradualmente suas intervenções autoritárias e coercitivas”* (p. 269) e, portanto, este Estado se desenvolverá produzindo, através de processos hegemônicos, a naturalização da vida social, a fim da manutenção do consenso e do poder, incluídos também, obviamente, os papéis socialmente e historicamente determinados para os gêneros.

Nos dias de hoje, uma importante contribuição para a discussão de gênero no interior da heterogeneidade da classe trabalhadora é trazida por Davis (2016), ao destacar que há uma contribuição elementar das feministas marxistas e autoras negras ao sistematizarem a concepção de feminismo interseccional: a opressão de gênero que enaltece um gênero em detrimento de outro, unida à exploração capitalista, quando articuladas ou sobrepostas com aspectos de raça, identidade e orientação sexual, são ainda mais cruéis. Pensar gênero através

de uma articulação como esta, explicita um compromisso com o viés classista ao qual está subsidiado este trabalho. Davis ainda afirma que mulheres negras são a base da pirâmide social em relação a homens brancos que ocupam o ápice da mesma. Assim, nas sociedades racistas-patriarcais, as mulheres negras são vulnerabilizadas triplamente: pela exploração de classe, pela opressão racista e pela opressão de gênero. A autora marxista afirmou, em conferência no Brasil, que

(...) quando as mulheres negras se movimentam, toda estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras. Com isso, muda-se a base do capitalismo. (DAVIS, 2017)

Especificamente sobre o debate de opressões, a autora explicita a indissociabilidade da luta contra a opressão feminina e da luta contra a opressão racista. Segundo ela, a guerra civil dos Estados Unidos foi a propulsora para o nascimento de um feminismo em que suas militantes evitavam se deixar seduzir *“na armadilha ideológica de insistir que um combate era mais importante que o outro. Elas reconheciam o caráter dialético da relação entre as duas causas”* (DAVIS, 2016, p. 56).

Neste diálogo, as contribuições de Mattos (2018) indicam que a pista central para o entendimento da importância histórica do patriarcado no contexto capitalista, está em *O Capital*, embora Marx só a apresente, mas não a desenvolva. Nesta obra é apresentada uma série de dados sobre a exploração da classe trabalhadora, em que a imposição do modelo de família burguesa à classe que vive do trabalho, gera uma dupla exploração das mulheres trabalhadoras: a do trabalho assalariado na produção para o mercado e na reprodução social com as tarefas domésticas e de cuidado.

A exploração de classe e opressão de gênero se combinam numa perspectiva unitária e totalizante da sociedade capitalista. A “teoria da reprodução social” é a que mais tem sido empregada para definir esse campo de análise. As autoras feministas marxistas têm defendido uma teoria unitária, na qual elaboraram reflexões nas últimas décadas do século XX sobre o trabalho na reprodução social. Marx (2011), n’O Capital, Livro 1, identifica a força de trabalho transformada em “mercadoria”, sendo esta essencial para a manutenção do capital, sem a qual não seria possível a manutenção do sistema e a produção de valor. A apropriação do excedente por parte dos capitalistas é o que materializa o seu domínio sobre as/os trabalhadoras/es.

Sendo assim, questiona-se: se a força de trabalho produz valor, como esta se produz a si mesma?

1.1 Teoria da reprodução social e o trabalho doméstico

O próprio método/teoria de Marx aponta para possíveis reflexões que, posteriormente, foram sistematizadas por autoras como Vogel sobre a “teoria da reprodução social”. A autora afirma que

A luta de classes sobre as condições de produção representa a dinâmica central do desenvolvimento social nas sociedades caracterizadas pela exploração. Nestas sociedades, o trabalho excedente é apropriado por uma classe dominante e uma condição essencial para a produção é a renovação de uma classe subordinada de produtores diretos comprometidos com o processo laboral. Normalmente, a reposição geracional fornece a maioria dos novos trabalhadores necessários para repor essa classe e a capacidade das mulheres para ter filhos tem um papel decisivo na sociedade de classes. Nas [frações de] classes proprietárias, a opressão das mulheres flui do seu papel na manutenção e na herança da propriedade nas [frações de] classes subordinadas a opressão feminina deriva do envolvimento das mulheres no processo que renova os produtores diretos, assim como de seu envolvimento na produção. (VOGEL, 2013, p. 129)

Este é essencialmente o argumento que funda a teoria da reprodução social. A autora reflete que a produção da vida, bem como a produção de bens e serviços, estão articuladas no mesmo processo. Sendo a economia formal o local em que trabalhadoras/es produzem bens, produzirão a si mesmas/os em outro âmbito, geralmente o familiar, a um custo muito pequeno para o Capital.

Sendo assim, para refletir sobre as formas atuais de opressão de gênero que atravessam a classe trabalhadora, é necessária “a compreensão do historicismo concreto” (Martins, 2017, p.12) que está presente nos textos marxistas, para os quais a produção material da vida engendra todas as formas de relações. A reprodução social não apenas se materializa no micro da produção de cuidado e na realização de tarefas domésticas, isto é, foi delegado ideologicamente às mulheres trabalhadoras a reprodução de um modo de vida que possuem valores que não são de sua classe. A exemplo disso, pode-se afirmar que as atribuições de uma mulher da classe trabalhadora que também é mãe ou professora está na forma como

educa seus filhos e estudantes para que sejam parte da força de trabalho, tolerantes à exploração, que faz a máquina capitalista se manter em funcionamento.

Há de se refletir, nesse sentido, que a luta de classes inclui a luta por direitos sociais que também é uma luta da reprodução social. Isso significa dizer, por exemplo, que as batalhas travadas pela classe trabalhadora na busca por um sistema de saúde que seja universal, a luta por creches e educação gratuita de qualidade, por transporte público, são igualmente primordiais como a luta pela libertação das mulheres, contra o machismo, e contra o racismo. Ora, que razão poderia haver em um sistema que ataca os serviços públicos reduzindo o cuidado social e delegando esta responsabilidade às famílias individuais? A resposta é sentida por milhares de pessoas da classe trabalhadora: fazer com que a classe que sobrevive do trabalho seja mais vulnerável aos ataques na esfera da produção social (BHATTACHARYA, 2019).

Todavia, o que primordialmente a teoria da reprodução social compreende é que as vitórias pelos direitos sociais que são perpassados pelas questões de gênero são, infelizmente, temporárias, pois a base material da opressão das mulheres está enraizada no sistema capitalista em seu conjunto. Portanto, seja qual for a luta sobre o fim da opressão das mulheres, esta deve estar ligada ao fim do sistema capitalista.

A divisão sexual do trabalho tem por características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, como também, simultaneamente, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticos, religiosos, militares etc.). Esta forma de divisão social tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (há trabalhos de homem e trabalhos de mulher) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher) (KERGOAT, 2001). A sociedade industrial aprofundou esta divisão de tarefas, que se completou com a separação total da produção dos bens vendidos no mercado daqueles realizados no âmbito da família e isto trouxe consequências importantes para a vida das mulheres e dos homens, sendo a raiz da invisibilidade do trabalho feminino.

É neste processo que se estabelece o distanciamento social e espacial entre o cotidiano e as atividades mercantis dos homens e mulheres: a mulher ficou responsável pela família – e pela realização de um trabalho que tem menor valor social e material – mas estas atividades não geram riquezas e, quando elas participam das atividades mercantis, fora do lar, estas geram uma maior desigualdade, expressa pela dupla jornada de trabalho. O trabalho feminino pago e não pago construiu as diferenças de gênero e, ao se acrescentar a esta análise a

dimensão raça/etnia, forma-se uma teia em que se assentam e se estruturam as tramas das diferenças e discriminações sociais (MELO, 2016).

A discussão sobre a relação entre mulheres e trabalho é fundamental por conta do sistema econômico e social que regula a vida em sociedade, base, em geral, das nações no planeta. Sendo assim, a produção científica contemporânea sobre essa relação trava discussões como, por exemplo, o fenômeno da “feminização da pobreza”³. De acordo com dados do Mapa da Violência (FLACSO, 2016), os menores salários na esfera produtiva são os das mulheres na execução das mesmas funções que homens, e das pessoas mais pobres no Estado brasileiro, mais da metade são mulheres. A invisibilidade do trabalho da mulher, profundamente ligado à desqualificação do trabalho doméstico e da inferiorização feminina, é vinculado também à história mundial de escravidão, do colonialismo e de outras formas de servidão.

Nesse sentido, faz-se necessária também a compreensão do racismo como uma relação social que possui materialidade e historicidade, política e economicamente se realiza enquanto elemento estruturante das divisões de classe. Destarte, é fundamental pensar o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, pois o mesmo ocorre sem rupturas com o passado e dirigido⁴ pela classe dominante do regime anterior.

Estudar as desigualdades raciais nas relações de trabalho, resgatando a formação social brasileira desde a colônia, é apreender a forma como se dá o fim da escravidão, além de entender a vinculação brasileira dependente ao capitalismo mundial – o que evidencia a superexploração e historiciza questões naturalizadas e que culpabilizam a população negra por seu empobrecimento. Sendo assim, o movimento dialético dessa pesquisa, entre presente e o passado, buscou explicitar as particularidades do capitalismo brasileiro como elementos importantes na reprodução do capitalismo mundial (MARINI, 2013). Esta dinâmica permite a reflexão em relação às especificidades do desenvolvimento no Brasil e também nas especificidades da exploração feminina negra. Com a divisão sexual do trabalho e a desvalorização do trabalho na esfera reprodutiva, o trabalho doméstico é marcado pela invisibilidade, pela subvalorização e por situações de precariedade e informalidade (OIT, 2012).

Os pressupostos marxistas de compreensão da realidade denotam a perspectiva da teoria/método materialista histórico dialético que, para este tempo histórico, permitem a

³ A respeito do debate sobre feminização da pobreza, verificar NOVELLINO (2004) e SOARES (2011).

⁴ A exemplo da passagem do trabalho escravizado para o assalariado sem o rompimento com a estrutura de opressão e exploração, Marini (2000) constrói a categoria superexploração a partir de três pilares: o aumento da intensidade do trabalho, o aumento da extensão do trabalho e o pagamento abaixo do valor.

investigação e a produção da ciência diferente da forma como os iluministas, a filosofia clássica, os positivistas, entre outros, a interpretavam e realizavam. A abordagem de Marx pode oferecer uma teoria social que responde, séculos após seu desenvolvimento, a questões que ainda estão em voga se tratando da sociedade burguesa (NETTO, 2011). Tais pressupostos teóricos como a alienação, mediação, contradição, entre outros, permitem um olhar sobre os fenômenos da dinâmica da realidade possibilitando, assim, as transformações insurgentes e necessárias.

Neste ponto, afirma-se a defesa de que a identidade comum de classe – da classe trabalhadora – não se sobrepõe a outras identidades (mulheres, negras e negros, LGBTs, etc), afinal, a relação antagônica entre a classe trabalhadora e a burguesia é eixo estruturante dessa sociedade e, embora algumas correntes teóricas possam enfatizar as identidades variadas sem uma abordagem classista, a identidade social comum de uma classe possui experiência comum em suas frações de classe sendo esta comprovada socialmente.

Sendo assim, ao refletir sobre o trabalho das mulheres da classe trabalhadora, em relação especificamente sobre o trabalho na reposição da força de trabalho, Mattos analisa que

Alimentação, asseio, cuidado, condições para o repouso e reprodução biológica (a contínua produção de uma prole proletária) dependem em grande medida de um trabalho doméstico que não é remunerado e recai esmagadoramente sobre as mulheres. O valor da força de trabalho (e, portanto, o salário pago pelo capitalista) pode ser reduzido graças a um trabalho reprodutivo assegurado pela dominação patriarcal e pela opressão da mulher na família. (MATTOS, 2018, p. 370)

A sociedade burguesa precisa produzir e manter a subordinação feminina porque se mantém também a partir desta. Para continuidade dos processos capitalistas se faz necessária a exploração da força de trabalho na produção unida à exploração de mulheres na reprodução social. Contraditoriamente, as análises de Marx traçavam uma previsão de que a libertação feminina passava pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que não se concretizou na realidade, por conta da dupla opressão – classe e gênero. Assim, grande parte da força de trabalho mundial na produção – esta composta por mulheres – não se libertou, pois é explorada na esfera produtiva pelo capitalista e, em casa, na esfera reprodutiva com o trabalho doméstico.

Há de questionar, nesse sentido, por que os indicadores econômicos, tais como o Produto Interno Bruto (PIB)⁵ definido como a soma das mercadorias (“bens e serviços mercantis”), produzidas anualmente no Brasil, ignoram os trabalhos domésticos e de cuidados das pessoas, trabalho basicamente feminino, não remunerado, cuja importância é vital para a sobrevivência dessa sociedade.

Ao analisar o processo de constituição da economia mundial que integra as economias nacionais ao mercado global, observa-se que as relações de produção são desiguais. O desenvolvimento de certas partes do sistema capitalista ocorre à custa do "subdesenvolvimento" de outras (MARINI, 1991). A maneira que as economias periféricas, como a do Brasil, possuem para garantir a acumulação do capital é superexplorando a força de trabalho através do arrocho salarial, da extensão da jornada de trabalho e da precarização do trabalho. Isto significa que a superexploração do trabalho é a condição que torna os países periféricos dependentes do capitalismo mundial.

O caráter flexível, predominante na dinâmica produtiva do capital, estabelece uma nova organização social da produção, que impõe condições totalmente desfavoráveis aos trabalhadores por neutralizar o caráter político das lutas de classe e fragmentar a legislação trabalhista. O desmantelamento dos direitos conquistados dificulta qualquer movimento opositor às forças conservadoras, comprometidas com o projeto vinculado aos interesses hegemônicos do capital (MARONEZE & MONA, 2010) Logo, as tais forças conservadoras estão ligadas diretamente às concepções burguesas de manutenção da ordem capitalista, isto é, boa parte da reprodução da força de trabalho é não remunerada e também contribui para reduzir o custo da força de trabalho do capital.

Melo (2007), ao refletir sobre a classificação dos serviços, afirma que os serviços são divididos em mercantis e não-mercantis e, em relação aos mercantis, sua produção é a venda no mercado por um preço que remunera os serviços dos fatores usados na sua obtenção. Os não-mercantis são aqueles fornecidos à coletividade gratuitamente ou por um preço simbólico, incluindo-se, ainda, os serviços domésticos remunerados, prestados por

⁵ É um indicador de fluxos de novos bens finais e serviços produzidos. É a soma de tudo que um país produz em um determinado período de tempo (um ano). A soma é realizada através de indicador síntese de economia por meio de diferentes dados produzidos pelo IBGE: pesquisa de orçamento familiar – POF; Índice de preços ao produtor amplo IPA da Fundação Getúlio Vargas; balanço de pagamento produzido pelo Banco Central Pesquisa Anual do Comércio – PAC; etc. O Sistema de Contas Nacionais segue basicamente as recomendações da ONU, FMI, Comissão das Comunidades Europeias, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) explicitadas no manual das Contas Nacionais – System of National Accounts. Estas recomendações se dão no sentido de que se adote um conceito amplo de produção. Assim, considera-se como produtiva toda operação socialmente organizada para a obtenção de bens e serviços.

trabalhadoras/es autônomas/os. Portanto, exclui o serviço doméstico executado por conta própria e sem remuneração.

A autora ainda afirma que o trabalho doméstico, quando exercido por terceiros, tem seu valor equivalente ao valor de sua remuneração, entretanto, quando exercido por alguém da própria família, ele não é computado nas contas nacionais. Do ponto de vista do mercado de trabalho, as pessoas que exercem apenas afazeres domésticos – as donas-de-casa⁶ – sequer são consideradas como força de trabalho, sendo classificadas como população inativa. Curiosamente, se estiverem exercendo, mesmo que sem remuneração, atividades em um empreendimento familiar, são tratadas como população ocupada.

Desde 2001, a equipe de pesquisa direcionada pela professora Hildete Pereira de Melo, na Universidade Federal Fluminense, usa os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD) para calcular quanto vale o trabalho doméstico não-remunerado. A PNAD investiga o número de horas despendido pela população na execução de afazeres domésticos por unidade da federação, classificando-as por gênero e faixa etária. Esta é a única informação a respeito da produção em que é possível imputar nas contas nacionais valores que não são registrados pelas estatísticas econômicas do país ou mesmo por registros administrativos.

Este fato revela que os papéis de gênero forjados na estrutura produção/reprodução social submetem mulheres à maior exploração, mesmo quando estas estão em atividades de produção por meio de tarefas da reprodução social. Este fato ocorre mesmo quando são capacitadas e habilitadas tanto quanto homens para realizarem a mesma função. A “funcionalidade” do trabalho reprodutivo feminino não remunerado, é um dos fatores que mantém a subordinação de mulheres nas famílias, mantendo a ordem vigente patriarcal do Capital (MATTOS, 2018).

A produção recente sobre gênero através da perspectiva marxista, embora reconheça que o otimismo de Marx sobre a libertação das mulheres não tenha se realizado, e, além disso, sua produção demonstre insuficiência sobre a abordagem do trabalho das mulheres na reprodução social, apontam para os pressupostos teóricos do marxismo que permitem uma análise crítica da atualidade no que concerne à sociedade burguesa e à opressão de gênero como, por exemplo, as considerações de Brown:

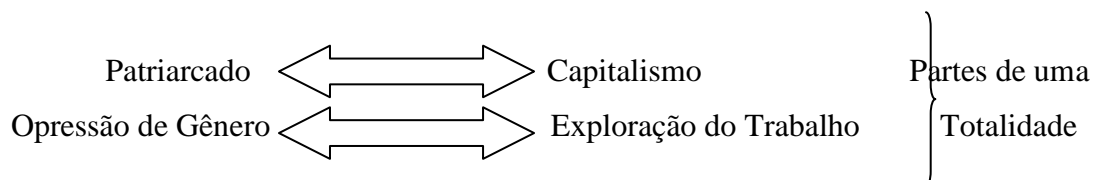
A discussão de Marx sobre gênero foi muito além de simplesmente incluir as mulheres como trabalhadoras fabris. Apesar de Marx não ter escrito muito sobre gênero e família, e não ter desenvolvido uma teoria sistemática de gênero, esta foi

⁶ Termo utilizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

para ele, entretanto, uma categoria essencial para entender a divisão do trabalho, da produção e da sociedade em geral. Além disso, há aberturas potenciais no interior da teoria social de Marx que podem ser úteis para uma interpretação feminista. (BROWN, 2012, p. 3-4 apud MATTOS, 2018, p. 371)

A opressão de gênero precede o capitalismo, como sabe-se em sociedades feudais, embora surja com a sociedade de classes. A ordem burguesa faz com que esta permaneça no capitalismo, pois o centro da dimensão da vida social material é a vida da família, no que concerne à sua reprodução – reprodução da força de trabalho. De acordo com a realidade atual, percebe-se que a base do materialismo estabelece o nexos entre a totalidade estrutural e a dinâmica histórica. Isso significa dizer que estrutura e superestrutura, isto é, a articulação entre o modo como a sociedade organiza seu modo de produzir e toda a construção ideológica para que a mesma subsista, são perpassadas por processos históricos conjunturais que guiam a dinâmica da realidade. Entender a totalidade, através de seu caráter dialético no que concerne à exploração capitalista e à dominação patriarcal, é um desafio para a produção de ciência. Nesse sentido, mais importante do que discutir se o marxismo oferece de fato contribuições para pensar as opressões, neste caso as de gênero, é perceber que está em Marx as chaves teóricas para pensar sobre elas, pois uma análise das relações capitalistas não é apenas análise das relações de exploração.

Arruzza (2010), em sua reflexão sobre o marxismo e feminismo, discute a reprodução social no capitalismo, demonstrando de que maneira uma teoria unitária para explicar a reprodução social partiu da “Crítica à economia política” (Marx, 1859). O patriarcado está diretamente ligado ao capitalismo, como a opressão de gênero está ligada diretamente à exploração do trabalho, pois são partes de um mesmo modo de produção, Abaixo, a demonstração desta ligação por meio do esquema elaborado pela autora deste trabalho:



TEORIA UNITÁRIA

Enquanto partes de uma totalidade, o sistema capitalista que sobrevive da exploração do trabalho, se apoia em elementos culturais, como os espectros da desigualdade de gênero, para garantir sua perpetuação.

Destarte, foi por meio do estudo sobre trabalho doméstico⁷, que as feministas pensaram a própria base material de opressão das mulheres. Fougeyrollas-Schwebel (2009) define o trabalho doméstico como “*um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executados no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres*” (p.257). Embora ao longo do tempo essa discussão tenha se tornado algo majoritariamente acadêmico, o feminismo tem ocupado novamente as ruas com pautas que dialogam diretamente com a classe trabalhadora. No Brasil, especificamente, o movimento feminista ganhou maior proporção e visibilidade recentemente, a partir do levante das chamadas “jornadas de junho”, ocorridas em 2013, em que as pautas das mulheres estavam intrínsecas em todos os processos que demandavam o movimento. A greve internacional das mulheres é um outro exemplo de uma articulação internacional da maior parte da classe trabalhadora no mundo – a parte feminina –, e na América Latina de modo geral, variados levantes de mulheres têm sido articulados a partir deste ano para além de datas específicas do calendário feminista.

Ao realizar uma espécie de “atualização” do pensamento de Marx para abordar o capitalismo hoje e a forma que assume por conta das transformações da globalização mundial, pode-se refletir sobre algumas tendências e fetiches, bem como armadilhas que podem seduzir e induzir a uma interpretação equivocada da realidade no que se refere à questão da reprodução social, como também um equívoco na interpretação do próprio pensamento de Marx que orienta sobre o assunto. Independente de como se faça essa leitura, mais radicalizada ou não sobre a questão da reprodução social, historicizar os aspectos de desenvolvimento do capitalismo é fazer menção à base material, no sentido de que a relação que sustenta a ordem é a mesma: a relação antagônica essencial entre Capital e Trabalho.

Sendo assim, Harvey (2018), ao refletir sobre a política direta do valor e antivalor, produz análises sobre o trabalho doméstico que mantém aproximação direta com a problemática de reflexão da presente pesquisa. O autor afirma que alguns paradoxos são concretos na subsistência do capital: como a incorporação do conhecimento e da ciência, das “dádivas gratuitas da natureza” e também o trabalho doméstico no cálculo do valor. Questiona se por acaso esses não são uma fonte de valor, pois segundo o pensamento marxista, eles são análogos às máquinas, e podem até não ser uma fonte de produção de valor direto definido

⁷ O Trabalho doméstico, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é aquele “realizado em/ou para domicílio(s) pelo sexo feminino ou masculino e quem realiza o trabalho doméstico no âmbito de uma relação de trabalho, estando excluídos/as aqueles/as que o fazem de maneira ocasional e sem que seja um meio de subsistência” (Convenção sobre Trabalho Decente para as Trabalhadoras e Trabalhadores Domésticos / nº 189, OIT, 2011).

pelo Capital, mas são fontes de mais-valia relativa para a burguesia, pois contribuem para a produtividade da força de trabalho.

(...) O fato de o trabalho doméstico realizado no interior da esfera familiar não ser computado no cálculo de valor indica que esse seria outro possível lugar para se articular uma política anticapitalista (supondo que as alienações e contradições internas quanto à de gênero, patriarcado, sexualidade e criação de filhos possam ser resolvidas). Ainda que cada vez mais atividades domésticas sejam mercantilizadas e integradas ao mercado (desde marmitas até corte de cabelo e de unhas), o tempo de trabalho despendido no domicílio cresce, (...) mas o trabalho para os outros nos domicílios, atravessando solidariedades sociais mais ampla em torno da produção e proteção dos bens e recursos comuns, pode-se tornar um poderoso antídoto ao domínio da produção capitalista de mercadorias e suas correspondentes relações sociais. (HARVEY, 2018, p. 96-97)

Há de se refletir nesse sentido, que em detrimento de um gênero – o feminino – o outro é privilegiado – o masculino – mesmo no interior de uma mesma classe. A formação ideológica da realidade, pautada hegemonicamente no ideário do homem branco, mas dialeticamente contraditória, deixa explícito que Gramsci (2001) tinha razão ao considerar os aspectos culturais das sociedades como algo fragmentado, heterogêneo, compostos de pedaços de uma herança tradicional. Sendo assim, mais relevante do que ter conhecimento sobre a história cronológica das desigualdades entre os gêneros, cabe definir em que medida e a serviço de quem, de qual classe social, o discurso e a memória são disseminados. Questiona-se, portanto, a que grupos sociais eles se vinculam e a quais interesses servem.

Sendo assim, é necessária uma luta que seja anticapitalista que incorpore o debate teórico e a ação política, que dê conta da pluralidade das especificidades da classe trabalhadora no Brasil e no mundo. A opressão de gênero nas sociedades capitalistas, de modo geral está na subordinação da reprodução social que visa a produção de mais lucro. Por isso, refletir sobre de que modo as batalhas travadas pelos movimentos sociais e as lutas da esquerda podem de fato em suas ações não apenas reproduzir uma tática liberal de conciliações, mas de forma revolucionária, construir ainda nesta sociedade – se mostrando à altura dos desafios atuais – um outro mundo possível, sem a exploração de uma classe sobre a outra e sem opressões de gênero, raça entre outras.

As reflexões de Arruzza (*et al*, 2019) reiteram a tese de Engels sobre a opressão de gênero nascer junto à propriedade privada. As autoras especificam como se desenvolve essa

opressão no interior das sociedades capitalistas, pois nestas a produção de pessoas está subordinada à produção de lucro. Sendo assim, cabe a reflexão sobre além do que já é sabido em relação a qual gênero pertencem as que “produzem pessoas”, também é necessário elucidar de qual raça são originárias para uma discussão relevante sobre opressões.

No mundo, historicamente as mulheres racializadas⁸ ocuparam e ainda ocupam esse lugar de reprodução social. As sociedades que foram escravocratas subsistiam por conta da exploração do trabalho de pessoas escravizadas, de raça e etnia hierarquicamente subjugadas, e esse histórico, ainda nos dias atuais, orienta as relações sociais. Sendo assim, é possível afirmar que há também uma divisão racial do trabalho reprodutivo, em que mulheres racializadas foram forçadas a fornecer esse trabalho de graça ou a um custo muito baixo para mulheres e homens de etnicidade branca de modo geral (ARRUZZA, et al, 2019).

Dando continuidade a esse estudo, no próximo capítulo, se abordará a modalidade Educação de Jovens e Adultos, que é ocupada majoritariamente por mulheres de frações da classe trabalhadora, e na EJA Manguinhos, como *locus* desta pesquisa, são as mulheres negras, periféricas e faveladas a maioria das estudantes. As reflexões buscarão elucidar questões específicas desta modalidade que, apesar de sua consolidação histórica no interior da política educacional brasileira, vem ao longo dos últimos anos sofrendo ataques como nunca antes.

⁸ Autoras como Davis (2016), usam o termo “racializada” ao se referirem ao debate sobre racismo e opressão racial sobre pessoas negras ou de minorias étnicas.

2 - EDUCAÇÃO E GÊNERO: Modalidade Educação de Jovens e Adultos em Debate

Neste capítulo será explicitado o histórico do desenvolvimento da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação brasileira e a relação desta com a discussão de gênero. Portanto, a primeira parte traz uma reflexão sobre a educação inserida em uma sociedade burguesa e, por isso mesmo, permeada por contradições e disputas que estão no seio dos antagonismos da luta de classes. Na educação formal, a classe trabalhadora é educada pela burguesia e, nesse sentido, enquanto classes opostas, possuem interesses antagônicos que se refletirão também na modalidade da EJA.

A segunda parte abordará a inserção da discussão de gênero na modalidade EJA, por meio do documento regulador, os temas transversais que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e alguns debates travados nas conferências de educação e de mulheres sobre esta relação.

A transformação radical da sociedade, livre da exploração capitalista e de opressões, incluindo-se as de gênero, se dá por meio do enfrentamento a novos desafios da conjuntura atual. Suas raízes permanecem as mesmas em se tratando de sociedade capitalista, mas esta se configura enquanto momento de grandes avanços de discursos que divergem de práticas conservadoras em esferas públicas e privadas. A realidade de uma bancada conservadora, declaradamente religiosa no Congresso Nacional brasileiro, denota atividades legislativas racionalizadas em dogmas religiosos. Coadunadas/os pela Igreja Católica e várias Igrejas Evangélicas, deputadas/os estaduais têm sugerido a suspensão de termos como “gênero”, “diversidade sexual”, “orientação sexual” entre outros, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação que oferecem diretrizes para a próxima década. Sob o argumento de serem contra a “doutrinação”, propagada pelo que também chamam de “ideologia de gênero”, programas como o Escola Sem Partido, surgem com o objetivo de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras (CORREA, 2018).

Sendo assim, há de se refletir sobre a função social da escola, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos para além de uma educação da classe trabalhadora que se restrinja aos ditames do mercado e das ideologias respaldadas por uma suposta neutralidade. As disputas antagônicas presentes na escola pressupõem a formação de pessoas que reflitam criticamente e se posicionem de formas variadas, todavia com equilíbrio, em uma sociedade de diferenças que não pode se valer delas para continuar gerando desigualdades.

Segundo Meszáros (2005), a incorrigibilidade da lógica perversa do Capital na educação institucionalizada, serviu não somente para oferecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão ao sistema do Capital, mas também gerar e transmutar um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. O autor afirma ainda que apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrar a sociedade dessa grave e paralisante situação, pois uma das principais funções da educação formal é produzir conformidade ou consenso tanto quanto for capaz. Por isso, no âmbito educacional, as soluções contra hegemônicas não devem ser apenas formais, mas essenciais. Romper com a lógica educacional hegemônica é romper com o Capital, o que significa dizer também, romper com toda estrutura que organiza a vida social de forma patriarcal privilegiando homens em detrimento das mulheres.

Acreditar que as transformações da vida em sociedade só se renovam, só se impulsionam mediante os conflitos gerados no interior dela, é também pautar a contradição baseada em ações que traduzam a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a defesa intransigente da pauta feminista para a classe trabalhadora lança o olhar transformador – e que não busca somente um “lugar ao sol” para mulheres nos parâmetros da sociedade liberal como é hoje – junto à perspectiva revolucionária que deverá sustentar teorias e atuações nos espaços escolares.

As desigualdades de gênero são muito presentes na educação de uma forma geral. A escola, como instância social e instituição criada a partir da constituição da burguesia, é dotada de instrumentos de produção/reprodução⁹ de valores dominantes de organização social e valores sexistas que operam através de categorias simbólicas.

Todavia, por ser uma expressão institucional de uma sociedade que sobrevive sob a luta de classes, as escolas de modo geral, embora sejam reprodutoras do *status quo*, do aparato ideológico burguês, também são expressões de processos contra-hegemônicos travados pela classe trabalhadora em todas as suas especificidades. A exemplo disto, está a organização estudantil em grêmios, coletivos, conselhos que protagonizam não apenas a educação que se quer instituir, mas também a realiza¹⁰.

⁹ Pode-se citar a exemplo desta afirmação a Teoria do Capital Humano. Esta teoria afirma a educação enquanto premissa básica para mobilidade social e de aumento da renda individual. Ela denota a culpabilização individual de processos coletivos e sociais na sociedade do Capital, sem questionar a estrutura desta mesma sociedade e não leva em consideração as relações antagônicas e interesses opostos travados no interior dela. Além disso, reforça a concepção meritocrática nos espaços das escolas (FRIGOTTO, 1984).

¹⁰ A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) – escola onde é realizada a EJA Manguinhos – possui em seu corpo discente variados coletivos de lutas, bem como um grêmio estudantil atuante que no momento discute sobre a participação e associação ao grêmio de representantes de todos os cursos da escola e da pós-graduação. Especificamente na EJA tem se desenvolvido um grupo de mulheres interessadas em

Outra possibilidade para a configuração de uma formação ampliada e emancipadora – que se organiza por meio de um currículo¹¹ que está para além de conteúdos delimitados pela matriz curricular da educação básica – se concretiza ao se materializar o desenvolvimento de atividades que incentivem a participação junto às lutas sociais e possibilite a identidade de classe da qual se faz parte. É importante explicitar que existe uma relação entre dominação e opressão patriarcal, a exploração de classe sob o capitalismo, e que as variadas formas de opressão ocorrem por mediações diversas e também através de processos educacionais nas instituições em que a opressão sobre as mulheres, é fruto do poder e funções segundo o sexo (IASI, 1991).

Embora a escola, inserida no sistema capitalista e em um caldo de cultura reacionário, denote dificuldades do estabelecimento de uma consciência contra-hegemônica, esta instituição, contraditória e dialeticamente trará, em seu interior, tensionamentos que apontem para outro tipo de sociedade mais justa a igualitária. A trajetória do debate sobre educação e gênero evidencia essa contradição e não é uma discussão nova e nem tampouco livre de disputas.

2.2– Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – onde está a discussão de gênero?

Nesse tópico, tem-se por intuito não apenas realizar um resgate histórico da EJA no Brasil do ponto de vista cronológico, mas perceber a dinâmica social na qual esta modalidade de ensino foi constituída. Tal abordagem auxilia a aprofundar a leitura da realidade que é mascarada pelo senso comum, ou seja, num aglomerado de opiniões espontâneas e cotidianas. Senso comum é aqui entendido como algo caótico e contraditório, mas nunca alheio às ideologias, sendo um campo de disputas em relação a diversas ideias e concepções de mundo

se organizar enquanto estudantes trabalhadoras, para pensarem coletivamente suas demandas. Para além disso, as discentes e docentes da EJA pensam neste espaço enquanto potencial local de formação política.

¹¹ A exemplo disso, pode-se citar o currículo integrado como possibilidade para a classe trabalhadora, pois busca relacionar o âmbito escolar com a vida concreta. *“As aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”* (RAMOS, 2008, p. 115). Essa aprendizagem parte da própria dinâmica de luta da classe trabalhadora que pode legitimar no interior da instituição formal, chamada escola, as suas aprendizagens fruto de sua luta, cotejando-as com os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade.

e escalas de valores (KOHAN, 2010) e que, muitas vezes, seduz até mesmo aquelas/es que procuram estabelecer uma ótica investigativa.

Serão abordados aqui elementos relevantes que compuseram o processo de constituição da EJA no Brasil até os dias atuais. Ao seguir as reflexões de Haddad e Di Pierro (2000), que tratam dessa trajetória, concorda-se com o que afirmam os autores sobre a dialética da EJA que esteve sempre em consonância com a dinâmica social de cada contexto histórico.

No passado como no presente, a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 108)

A EJA, no Brasil, se tornou é uma modalidade da Educação Básica e isto significa que necessariamente precisa ser pensada e realizada em consonância ao público que a ela acessa. Essa modalidade é de acordo com Rummert (2007), uma educação de classe, possibilitando a elevação da escolaridade para aqueles que tiveram o acesso à educação negado na idade historicamente considerada adequada. A EJA, diferente do que histórica e socialmente foi considerada, não é um favor como ainda aparece em muitos discursos, mas um direito conquistado – conquistado enquanto fruto das tensões políticas de nossa época.

O resgate tem como ponto de partida a Constituição de 1934 na qual se fixou a ideia de um plano nacional de educação em relação ao ensino primário, inclusive aos adultos, como mostra o Artigo 150 da referida Constituição:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a e e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (MEC, Art. 150, 1934)

Em 1942, é estabelecido o Fundo Nacional de Ensino Primário o que significa o alargamento da rede de educação, incluindo o ensino supletivo para adultos analfabetos. Neste período, há também o início das campanhas nacionais de alfabetização e, em 1947, é criada, pelo Ministério da Educação e Saúde, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sendo a primeira política pública nacional oferecida à população brasileira não escolarizada.

Na década de 1940, a pessoa analfabeta era vista de maneira bastante discriminatória, como se esta possuísse uma doença que precisava ser erradicada como observa-se em Fávero (2004): “*O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. ‘Erradicar o analfabetismo’ era quase entendido como ‘erradicar o analfabeto’, como se erradica uma praga*” (p. 5).

No ano de 1954, iniciou-se o declínio da CEEA – que durou até 1963, tendo seu período mais relevante entre os anos de 1947 e 1953. Porém, em 1958, ocorreu o 2º Congresso Nacional de Adultos, no qual se reconheceu oficialmente o fracasso desta Campanha por delimitar a pessoa analfabeta como incapaz e por ser uma campanha restrita à finalidade de ensinar a ler apenas para que o sujeito pudesse votar.

Ao realizar um resgate histórico, pode-se notar que nestas duas décadas, 1940 e 1950, a educação de adultos ainda é vista como um meio de ajustar e regularizar as camadas populares aos interesses dominantes, pois não havia nas intenções governamentais a proposta de educação que contribuísse para a cidadania¹².

O modelo de desenvolvimento de base industrial, nessa nova fase expansionista vivida pelo país, passou a exigir força de trabalho qualificada. O sistema educacional, todavia, não possuía infraestrutura necessária para a implementação de larga escala do ensino profissional. A indústria, por sua vez, exigia uma formação mínima do operariado que deveria ser realizada de modo mais ágil e prático (ROMANELLI, 1990).

Surgem, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a partir do incentivo do Estado e do engajamento das indústrias em qualificar a força de trabalho para atender às necessidades vigentes na época. A educação, entendida como importante para o desenvolvimento econômico do país, atrelada às mudanças no mundo do trabalho, é reformulada na tentativa de adequar o seu conteúdo ao conteúdo ideológico do modelo de desenvolvimento econômico e político (ROMANELLI, 1990).

O SENAI era organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e era destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país. Era responsável pela organização de cursos profissionalizantes capazes de atender às necessidades

¹² Cidadania foi apontada como uma possibilidade no interior do ideário burguês. Em uma perspectiva revolucionária, a emancipação pode ser caracterizada enquanto “*horizonte por onde caminham os movimentos sociais populares*” (RIBEIRO, 2012, p. 303). A importância histórica atribuída à cidadania como a conquista de direitos não há de ser negada, todavia a Emancipação, como possibilidade da classe universal, é para além da cidadania, pois esta, como elaborada por uma ideologia liberal, circunscreve a liberdade e a autonomia como questões individuais. A eminência da Emancipação será social, isto é, de toda humanidade (RIBEIRO, 2012).

do desenvolvimento, dando uma formação mínima ao operariado de forma rápida e prática. O SENAC – dirigido e orientado pela Confederação Nacional do Comércio – tinha a mesma função, mas na perspectiva de preparação para o comércio.

Como o Estado passa a intervir mais arduamente com relação à industrialização do país, ele decidiu impelir as empresas com mais de 100 empregados, a manter, por conta própria “*um sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores*” (CASTRO, 2011, p. 37), podendo articular-se com o sistema de escolas do SENAI. Este sistema foi regularizado através do decreto-lei nº 4.984, de 22 de janeiro de 1942, e a partir de então começaram a se organizar as Escolas Técnicas Federais. Cabe ressaltar que o Sistema “S” (SESI/SENAI) não funciona tão somente com o objetivo de qualificar a classe trabalhadora, mas tem também por objetivo formá-la ideologicamente para aliená-la à vivência do novo sistema vigente à época: o sistema industrial.

Na década de 1960, se iniciaram as novas ideias pedagógicas e o começo de um modelo educativo para este público. A Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024/61 reconhece a educação como direito de todos e é instituído, em 1963, pelo Governo Federal, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

No final desta mesma década, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e no início de 1970, o Ensino Supletivo. Todo este cenário trazia uma concepção educativa com viés corporativo, visando uma educação para o trabalho, instaurando, desde então, uma profunda repercussão na política educacional desse período que ainda vigora no país até os dias de hoje. Gadotti, (2003), em entrevista ao Jornal “O Estado de São Paulo”, em 1979, afirmou que:

O sistema escolar é o grande responsável pelo aumento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população. Em números absolutos, temos mais analfabetos do que em 1932 quando os ‘pioneiros da educação nova’¹³ iniciaram suas lutas em prol da ‘democratização’ do ensino. (GADOTTI, 1979, apud GADOTTI, 2003)

Gadotti (2003) responsabiliza o sistema escolar da época e o faz na perspectiva de demonstrar o quanto a educação estava comprometida com princípios da ditadura. Considerada como de baixa qualidade, a política de educação tinha o intuito de educar

¹³ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo transformações de princípios e bases para uma mudança do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior, entre outros (FVG, 2009).

somente para as demandas do mercado de trabalho, já que o país se encontrava num amplo processo de industrialização. Foi necessária uma classe operária minimamente instruída, mas não para ocupar cargos importantes no processo de industrialização do país. Ou seja, criar uma massa de operários que pudessem se inserir e contribuir para a forma subordinada de um país capitalista dependente e subordinado aos desmandos do grande capital internacional.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) teve como um dos seus objetivos o investimento na alfabetização de jovens e adultos com a missão de “*conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, permitindo melhores condições de vida*” (FARAGE, 2007 apud BELLO, 1993, p. 43).

Este sistema foi se modelando às necessidades do mercado, após sua criação inicial, para a educação continuada de adultos. Seu discurso era o de amenizar o analfabetismo no país, mas na realidade se restringiu a elevar as parcelas da força de trabalho ao semianalfabetismo.

O discurso sobre o Mobral se constituiu através de uma apropriação ao processo de alfabetização proposto por Paulo Freire que preconizava a utilização de elementos (temas geradores, palavras geradoras - plenas de significados) que fizessem parte do universo cultural das/os educandas/os. O governo brasileiro se apropria da ideia de palavras geradoras e reduz o método transformador de Paulo Freire a quatro palavras geradoras: “segurança”, “sobrevivência”, “necessidades sociais” e “auto-realização” – mas, desta vez, plenas de significados para a ditadura militar empresarial brasileira (GADOTTI, 2003)

Nas palavras do próprio professor pernambucano, a tarefa educativa de “desocultação” das verdades ocultadas é desafiadora, pois a realidade dos fatos é paulatinamente distorcida e, portanto, reproduz a ideologia dominante ao invés de promover emancipação, assim como fez o MOBRAL.

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível. (FREIRE, 2001, p. 48)

Neste trecho, observa-se também que Freire, enquanto intelectual orgânico da classe trabalhadora, em seu papel que traduz os interesses da classe à qual faz parte, sinaliza mais

uma vez o que fez durante toda a sua vida: apontar as possibilidades de uma educação para liberdade frente à luta de classes.

Pode-se constatar, nesse sentido que as experiências baseadas em um mesmo método em variados países não surtiram os mesmos efeitos do que aquelas orientadas por teorias e princípios políticos diferentes como fez a burguesia brasileira com o MOBREAL.

A filosofia da educação subjacente ao Mobral é esta: “dar” o significado do mundo ao analfabeto criando nele uma falsa consciência de que é um “incapaz”, um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma é veiculada a ideologia do colonizador, isto é a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência. (GADOTTI, 2003, p.103)

A proposta do Mobral permite observar a percepção do vínculo entre os interesses políticos e econômicos da época e o que orientava a educação. Aqui no Brasil, de modo particular, esta relação ocorre através das necessidades da indústria em desenvolvimento.

O Projeto Mobral permite compreender bem essa fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada em interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas. (FARAGE, 2007, p. 27 apud BELLO, 1993 p. 30)

Por isso, se faz importante refletir sobre a postura de um Estado de classe que se posiciona de acordo com a temperatura da luta de classes. A EJA, embora faça parte do processo de democratização de oportunidades educacionais, é realizada também por conta do controle social realizado pelos movimentos estudantis que se colocavam em oposição ao regime militar da época. A legislação concedida evidenciou a dualidade do Estado capitalista com suas reformas e discursos liberais e tecnicistas (HADDAD, 2002).

Dentre os aportes teóricos trazidos por Paulo Freire às ciências sociais para pensar a educação, encontram-se variados conceitos e categorias que traduzem o importante papel da educação no processo histórico de transformação social e a necessidade de formação de intelectuais comprometidos com esse propósito. Através de uma perspectiva crítico-emancipatória, situa a fundamental função dos intelectuais e a construção de hegemonia.

Assim, pode-se traçar um paralelo com as ideias do italiano Antônio Gramsci que, ao pensar a educação de seu próprio filho durante os anos em que esteve no cárcere, sistematizou o que passou a orientar aquelas/es que pensam e realizam seus trabalhos subsidiados por uma perspectiva de educação contra hegemônica. Nesse sentido, aponta-se para as aproximações teóricas de Freire e Gramsci como: *Saberes de experiência feitos* como o conhecimento sensível, empírico resultante da prática social o que equivale a acepção de “senso comum” de Gramsci; a de *Intelectual revolucionário* que, na pedagogia freireana denota ao professor progressista, tarefa semelhante ao intelectual orgânico (das classes subalternas) de Gramsci; a de *Ideologia* enquanto “falsa consciência” e a de *Contra hegemonia* enquanto uma construção que transborde o espaço educacional, pois “*Se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática, é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal*” (FREIRE, 1979 apud SAUL e QUATORZE VOLTAS, 2017, p.5).

Já durante as décadas de 1980 e 1990, ocorre um crescente reconhecimento da importância da EJA em nível internacional, com diversos movimentos, dentre eles, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), em Hamburgo, no ano de 1997. A partir da primeira metade do século passado, essas conferências passam a objetivar a produção de um documento que trouxesse a problemática da EJA. A especificidade desta V Conferência, diferente das anteriores¹⁴, está no fato de que, sendo mais ampliada, possibilitou a participação de diversos atores, incluindo a grande participação da sociedade civil. De acordo com os seus idealizadores, a declaração da V Conferência afirma que todo o processo de educação de adultos engloba a aprendizagem formal e informal, as quais as pessoas desenvolvem suas habilidades e seus conhecimentos (SOARES, 2004).

Aqui no Brasil, no mesmo contexto, há a organização dos Fóruns Estaduais de EJA, que tem o seu início no Rio de Janeiro, no ano anterior, em 1996. Seguindo o resgate dessa conjuntura, há, no mesmo ano, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁴ Até o momento foram realizadas seis conferências internacionais. As quatro primeiras CONFITEA's foram realizadas respectivamente na Dinamarca, no Canadá, no Japão, e na França. A primeira teve como ponto principal de discussão a especificidade da educação de adultos, devendo ser desenvolvida no espírito da tolerância. A segunda conferência, realizada em 1960, travou uma grande discussão sobre o necessário apoio que os países mais desenvolvidos deveriam destinar aos países em desenvolvimento em relação à educação de adultos. Já na terceira conferência, constatou-se que era preciso adotar um conceito mais amplo de educação que deveria garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. Assim, haveria a possibilidade do desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países. A quarta CONFITEA, realizada em 1985, teve como seu ponto mais importante, a discussão sobre o direito do estudante ler o próprio mundo e escrever a própria história, além ter acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas por meio de uma educação de qualidade (SOARES, 2004).

- LDB nº 9394/96¹⁵, nossa lei magna da educação. Segundo Saviani (1997), a LDB apresenta contradições, pois traz para a educação do país inúmeros avanços sobre o direito universal à educação, porém, por fazer parte de uma lógica neoliberal, não aporta elementos que atinjam diretamente a educação em sua estrutura.

De acordo com o artigo 37 da LDB, a EJA se constituirá como um direito aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos em idade escolar, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar o ensino fundamental e médio. Todavia, Saviani (2006) alerta que, ao analisar a Lei e toda a política que rege a educação no país, não se deverá cair em armadilhas presentes nela como, por exemplo, o cinismo que através de palavras como liberdade, democracia e progresso supõe o desprezo pelos valores da vida humana que pode ser realizada de forma mais justa, sendo possível se concretizar somente em uma sociedade socialista. Ou ainda o ceticismo, ao supor que fora do capitalismo não existirá horizonte algum. Portanto, contextualizar o período no qual esta lei foi sancionada, é fundamental para uma leitura aprofundada das discussões em torno dela.

Lembremos que é no contexto neoliberal que a LDB é implantada, tendo como orientação no país a valorização dos mecanismos de mercado, com um apelo às organizações não governamentais em detrimento do papel do Estado. Há a redução dos investimentos públicos por toda política educacional, pois o aparato econômico para maximização dos lucros é posto em primeiro lugar e, com isso, verifica-se uma retração do Estado, eximindo-o de suas responsabilidades. Sendo assim, aumentam neste período as parcerias entre o Estado e as empresas privadas (FARAGE, 2007).

A LDB, para que regulamentasse a educação em todo o país, precisou ser abrangente e, por isso, a necessidade de leis complementares para a materialização do que está na lei magna. De acordo com a conjuntura do momento histórico de implantação da LDB, ou seja, época de políticas neoliberais no país, as legislações que poderiam significar relevantes avanços para a educação de jovens e adultos, não foram progressistas. Haddad (1997) afirma que houve grande influência do governo Collor sobre a desqualificação da Educação de Jovens e Adultos, pois as reformas educacionais neste período e no posterior (sob o governo de Itamar Franco) priorizaram apenas a educação fundamental de crianças. Analisa ainda que não há sequer um artigo na LDB sobre a questão do analfabetismo, e quando é citada, a Educação de Jovens e Adultos é voltada para o mercado de trabalho e não para a vida escolar.

¹⁵ A primeira LDB, promulgada através da Constituição Federal de 1934, menciona pela primeira vez no país a possibilidade da aplicabilidade das diretrizes educacionais que a Carta Constituinte contém.

Dentre outras colocações e críticas sobre como a ótica neoliberal não oferece subsídios para a classe trabalhadora que ocupa a EJA, está a contradição entre o texto da Lei que aborda a EJA no contexto do ensino fundamental e o texto do Projeto de Lei n° 92/94¹⁶, que desconsidera essa modalidade de ensino como fundamental. Além disso, há no texto a exposição da EJA enquanto ensino supletivo (HADDAD, 1997)

Sendo assim, há de se refletir sobre como historicamente os direitos sociais universais têm se transformado em políticas compensatórias e como isso acontece no caso da EJA.

Saviani (1997) salienta os limites da nova LDB, principalmente no que diz respeito às suas omissões, pelo fato de não incorporar dispositivos que apontem para a necessária transformação da educação, sendo assim mais indicativa do que prescritiva. É importante esclarecer que esta LDB, promulgada em dezembro de 1996, origina-se de um longo e abrangente debate sobre as diretrizes educacionais que dariam sentido ao sistema de educação do país e, desde então, vem redesenhando o sistema educacional em todos os níveis – da creche até a universidade, inclusive as diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a educação especial, a educação profissional e a educação indígena. Trazer essas modalidades para a letra da lei é algo relevante.

Em princípio, merece destaque o fato de a educação ser percebida pela LDB – já no seu primeiro artigo – enquanto dimensão da vida social ao afirmar que a educação extrapola o ambiente escolar.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais da sociedade civil, e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

O direito à educação, foi conquistado em 1988 e é explícito na Constituição Federal. No artigo 6° é colocado como o primeiro dos direitos sociais e por meio de Emenda Constitucional, o artigo 208 sinaliza a perspectiva de igualdade de acesso aos que não o tiveram na “idade própria.

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

¹⁶ O Projeto de Lei 92/94) se torna Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7°, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A educação básica, obrigatória e gratuita, ganha condições de direito público e universal com o reconhecimento à diversidade, diferenças de etnia, idade, gênero e de situações de deficiência. Porém, ao verificar a relação entre universalidade e qualidade,

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega, são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola. (FRIGOTTO, 2006, p.166)

O aparato ideológico burguês em sua face neoliberal, por meio de processos hegemônicos, dissemina um ideário que corresponde aos valores dominantes, que é histórico. Aqui no Brasil, culturalmente ao longo da história, os direitos sociais foram e ainda são confundidos com privilégios e favores. Este é um momento histórico em que

(...) a filantropia substitui o direito social. Os pobres substituem os cidadãos. A ajuda individual substitui a solidariedade coletiva. O emergencial e o provisório substituem o permanente. As microssoluções *ad hoc* substituem as políticas públicas. O local substitui o regional e o nacional. É o reinado do minimalismo no social para enfrentar a globalização no econômico. Globalização só para o grande capital. Do trabalho e da pobreza cada um que cuide do seu como puder. De preferência com o Estado forte para sustentar o sistema financeiro e falido para cuidar do social. (SOARES 2003, p. 12)

Ora, sob o discurso de “modernização” está a intenção de privatização do Estado através do repasse de fundo público às instituições da sociedade civil que realizam políticas de compensação, mascarando assim a supressão de direitos sociais com as reformas e uma política focalizada e por isso não-universal.

Nesse contexto de neoliberalismo da década de 1990, as políticas para EJA passam ser materializadas por meio de parcerias que traduzem a manutenção dos interesses do capital. Parceria pode ser definida enquanto relação que se estabelece entre Estado e sociedade civil organizada (MUNARIM, 1997). A especificidade das parcerias adotadas pelo governo

brasileiro, no que tange à EJA no período da década de 1990, denota uma privatização parcial, em que a gestão dos programas e projetos foi delegada a instituições privadas (nas quais seus dirigentes também faziam parte do governo) e a operacionalização ficou a cargo das universidades e municípios (DI PIERRO, 2001).

No início da década de 1990, a classe trabalhadora se mobiliza e passa a defender a ideia da formação profissional na escola unitária compreendendo como parte de um projeto global e emancipador, se colocando em contraposição à concepção defendida pelos empresários. Tal projeto, fez parte do ideário das principais entidades sindicais dos trabalhadores, todavia, não obteve maior consagração em seus objetivos, pois os empresários reivindicavam o aumento da educação básica e a renovação e transformação dos sistemas de formação profissional de modo a formar trabalhadores adaptáveis às incertezas de um mundo pautado pelo neoliberalismo (MANFREDI, 2002).

De modo geral, segundo Sales (2000), os pesquisadores em EJA que mapeiam a cobertura da modalidade no país, verificaram que esta aconteceu ao longo de sua história de forma diversificada, descontínua e desarticulada, devido às várias ações governamentais que, por vezes, foram realizadas em parceria com instituições da sociedade civil nas esferas municipais, estaduais ou federal. Isso significa dizer que há uma ausência de uma política nacional de EJA, pois esta modalidade foi constituída de uma sucessão de programas e projetos iniciados e finalizados sem que tenham se constituído em oferta permanente e em políticas públicas sólidas.

Seguindo as recomendações determinadas pelo Banco Mundial (BM), a burguesia brasileira, ao adotar um ideário neoliberal já em 1989 sob o governo de Fernando Collor de Melo, seguido dos governos de FHC (1994 e 1998), evidencia a sua identificação com as características do Banco enquanto organismo internacional afinado à lógica capitalista, o que demonstra a racionalidade de suas ações. As produções realizadas pelo Banco Mundial historicamente possuem cunho absolutamente economicista que não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais no mundo.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as reformas educacionais tiveram uma diretriz voltada para a universalização do ensino fundamental através do discurso da equidade, tentando assim oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para a sua inserção subordinada na sociedade de acordo com as novas exigências do mercado.

Assim, ao refletir sobre esse momento histórico, no que se refere às políticas de educação, percebe-se o caráter explícito de um movimento duplo externo e interno de

incorporar de forma subalterna os países secundários ao Capital, demonstrando uma característica imperialista que envolve imposição externa, nesse caso dos organismos internacionais, porém, a consolidação das burguesias locais dos países, que procura conter o protagonismo da classe trabalhadora (PRONKO, 2014).

Historicamente, o BM produziu documentos específicos para área de educação sempre associados à lógica do mercado. Como exemplo, podemos citar o primeiro documento elaborado para o Brasil em relação à educação, que apontava ser preciso “*engrenar os recursos disponíveis para a educação mais próxima das reais necessidades da economia*”, (BANCO MUNDIAL, 1965, p. 14) sendo a educação técnica, formadora da força de trabalho, o que viabilizaria o crescimento econômico. Sendo assim, é explícito de que forma a trajetória do BM se materializa até os dias atuais e qual racionalidade atende.

O BM, bem como os demais organismos internacionais, são atores políticos importantes no processo de difusão do projeto burguês de dominação, contribuindo de maneira decisiva para a expansão desenfreada do Capital pelo mundo e nas políticas sociais dos países periféricos. Este fato aponta para o que Poulantzas (2000) afirma sobre o papel do Estado no capitalismo: Estado como uma relação social que tem o papel de organizar a classe dominante e desorganizar/ dividir a classe dominada.

Sendo assim, o autor ainda sinaliza que o Estado, enquanto condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, não é “Coisa”, pois não pode ser manipulado. Da mesma forma, não se constitui como um “Sujeito” visto que não institui, isto é, não possui uma autonomia, relacionada à sua própria vontade.

Sendo assim, o Estado é fruto da relação entre classes e imprime relações sociais tendencialmente favorecendo a burguesia, embora esteja marcado na sua ossatura pelos conflitos. Logo, como se pode notar, os interesses aos quais correspondem, senão, os interesses dominantes que não são universais (POULANTZAS, 2000).

Nesse sentido, ao contrário apenas da ideia de coerção e recomendação que o Banco Mundial desenvolve aos seus Estados clientes para políticas educacionais, há também, por outro lado, a negociação e as escolhas realizadas pelos Estados nacionais. No Brasil, tais escolhas englobam nichos do governo, instituições da sociedade civil como ONG’s, fundações, entre outras. Logo, há de se refletir sobre se a atuação do BM não é questionada, ela será altamente favorável à vinculação, por exemplo, dos aparelhos privados de hegemonia, da imprensa, esta que atua como partido político – no sentido gramsciano – na organização de pensamentos, visões de mundo, em modos de ser e estar no mundo. Em relação à política de educação brasileira, o primeiro empréstimo do Banco Mundial ao país se deu em 1961, a fim

de oferecer recursos para subsistemas de ensino técnico para desenvolvimento nacional através da ideologia do Capital Humano (VILAS, 2015). É explícita a forma como os países integram o movimento da economia mundial: os países centrais como locomotivas da ordem social (as formas de vida ancoradas na forma de vida capitalista) e os países periféricos, que a sustentam, com força de trabalho, alimentos, entre outros.

E é nesse ensejo que o Programa Alfabetização Solidária (PAS) se torna um exemplo concreto desta relação entre Brasil e organismos internacionais através da política de educação. O PAS foi um programa implementado por FHC e teve como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no país, pretendendo também, inicialmente, alcançar o público juvenil. Foi vinculado ao Comunidade Solidária¹⁷ e executado pela ONG Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, financiado pelo Ministério da Educação e por pessoas ou instituições e empresas interessadas em “adotar um aluno”. Surge no nordeste para favorecer a região onde o analfabetismo era majoritário e, posteriormente, é estendido para Rio de Janeiro e São Paulo. Seguindo a lógica da chamada parceria, de acordo com Sales (2000), o PAS incorpora

(...) os governos municipais e as instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Os Municípios são responsáveis pela indicação dos alfabetizadores e dos coordenadores locais, que têm a função de realizar o acompanhamento técnico e pedagógico do Programa; formar as turmas e providenciar a merenda escolar e o material didático básico para os alfabetizandos e para os alfabetizadores. As instituições de ensino superior, por sua vez, são responsáveis pela formação dos alfabetizadores e por realizar visitas de caráter pedagógico e técnico aos Municípios. (SALES, 2000, p. 339)

Outros dois programas similares ao PAS foram iniciados nesta mesma década: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁸ que propôs e apoiou projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e o Recomeço, ambos com o objetivo de ampliar a oferta de vagas da Educação Básica para jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não conseguiram concluí-los na “idade própria”. Teve ainda o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) teve como agenda ampliar a oferta de qualificação e requalificação profissional através de

¹⁷ O Comunidade Solidária foi um programa do governo federal criado em 1995 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sob o Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995. Foi encerrado em dezembro de 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero. Tinha como objetivo o combate à extrema pobreza. (PERES, 2006)

¹⁸ O Pronera foi importante para a população do campo e, através dele, se ampliou a formação, chegando inclusive às pós-graduações. Nesse sentido, não se reduz apenas à EJA em sentido comum e corrente.

parcerias entre ONG's, "Sistema S", universidades e sindicatos de trabalhadores e patronais. Foi financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e fez parte da estratégia de responsabilizar o Ministério do Trabalho pela educação profissional, cabendo aos estados a atribuição de responder às demandas da EJA, que o fez de variadas formas com projetos que não se articulavam. Da mesma forma, houve nos municípios a mesma tendência: variedade de iniciativas com ensino regular noturno, supletivos, programas de alfabetização, entre outros (SALES, 2000)

Destarte, pode-se afirmar que as reformas do aparelho estatal, apresentaram, e ainda apresentam, recuos no papel do Estado frente à EJA que é notável por meio dos processos de centralização e descentralização. Na centralização, as especificidades das regiões e territórios não são atendidas; na descentralização das políticas de educação, sobretudo da EJA, as responsabilidades públicas são delegadas às organizações ou entidades privadas como fica evidente nas parcerias.

Durante esse período, aspectos de uma educação baseada na dualidade ficam ainda mais explícitos. A dualidade estrutural intrínseca ao sistema capitalista terá reflexos em sistemas de educação. Historicamente, o sistema educacional expressou sua face de acordo com a classe social a qual se destinava, correspondente à divisão social do trabalho, segmentando os indivíduos e destinada ora aos explorados, ora aos exploradores (CAMPELLO, 2008).

Na mudança do século, em 10 de maio de 2000, é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, que tem o objetivo de assegurar o direito à Educação de Jovens e Adultos. Este documento traz a finalidade de esclarecer o que é a EJA e suas especificidades. Trata dos fundamentos e funções da EJA, as bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, como acontece atualmente, as bases histórico-sociais da EJA, as iniciativas públicas e privadas, os indicadores estatísticos da EJA, a formação docente para a EJA, as diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Antes deste parecer, ainda não havia uma definição concreta, regulamentada do que seria a EJA. O parecer diz que

(...) as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contém a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a vida cidadã, com as áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e res. CEB nº 02/98. Quanto ao ensino médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas

Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e res. CEB nº 03/98. (BRASIL, 2000, pp. 65-66)

Ou seja, se o Parecer CEB nº 04/98 e a resolução CEB nº 02/98, versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e o Parecer CEB nº 15/98 e a resolução CEB nº 03/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Parecer nº 11/2000 vem afirmar que o direito à educação não só é para todos, mas que deve ser igual para todas/os, respeitando-se as diferenças individuais de cada sujeito.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 conceitua a EJA como *“uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades e funções específicas”*. As funções da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, são reparadora, equalizadora e qualificadora.

A EJA é reparadora quando tenta trazer para o ambiente escolar sujeitos que tiveram seu direito à educação negado em outro período de sua vida, que por estarem em uma sociedade que legitima desigualdades, são mensuradas/os a partir do que se considera ser conhecimento, não levando em consideração a riqueza de conhecimentos que estas/es já trazem de sua cultura familiar, regional, etc. São avaliadas/os somente a partir do que lhes foram transmitidos na escola, levando-as/os ao processo de reprovação escolar, quando estas/es não atingem os objetivos considerados importantes, fazendo com que se sintam inferiores às/aos demais. Então, se dá o que muitos denominam *“distorção idade/ano”*. A função equalizadora da EJA se refere à dimensão de possibilitar a permanência no sistema educacional de modo que as/os estudantes possam ter igualdade de oportunidades educacionais. Finalmente, a função permanente da EJA é ser qualificadora, sendo este *“o próprio sentido da EJA. E que mais do que nunca, ela é o apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”* (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

De acordo com Sales (2000), por meio destas três funções, é notável os significativos avanços para a fração da classe trabalhadora que é atendida na EJA no que se refere ao acesso à educação, pois se constitui na afirmação da educação enquanto direito, independentemente da idade, sob responsabilidade do Estado, que atenda às especificidades do sujeito com qualidade contemplando-os com uma formação voltada para participação e integração na sociedade.

No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2002, é mantida e até de certa forma ampliada, a estrutura até então vigente neoliberalista sob a mesma perspectiva

já apontada. O governo manteve a descentralização da educação, o incentivo do setor privado nos assuntos pertinentes à educação, além da municipalização induzida pela combinação de responsabilidades constitucionais de cada ente com a educação pública e as novas condições de financiamento do setor (ALMEIDA, 2011).

Cabe enfatizar que as ações sob a perspectiva de resultados e metas pedagógicas para se obter financiamento da educação, representa a lógica do mercado. Dialeticamente, opondo-se a esta lógica, surgem diversos embates políticos com relação ao financiamento da educação, colocando-se contra a ofensiva neoliberal de sucateamento das políticas sociais. Por isso, a luta por conquistas concretas em relação ao financiamento da educação, atualmente retoma o cenário acerca dos debates em prol de uma educação pública gratuita de qualidade.

As propostas iniciais para a educação no governo Lula tinham como objetivo reconstruir a política educacional enquanto política pública, unificando novamente a educação profissional ao ensino médio, articulando o sistema de ensino federal e estadual. De forma contraditória, o governo elabora programas focais de educação que acabam por manter a estrutura até então vigente – o sistema de parcerias tão propagado no governo FHC. Programas como Escola Fábrica, que tinha um viés assistencialista articulando ações do setor público e privado, tem seu foco voltado para formar “mão-de-obra” para o trabalho produtivo. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹⁹ propõe integrar a formação profissional à elevação de escolaridade para jovens e adultos. O Programas de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM)²⁰ busca integrar ensino fundamental, qualificação profissional e a ação comunitária. O que caracteriza esses programas é a falta de articulação com outras políticas sociais, tais como a inserção do jovem no mercado de trabalho e a melhoria de renda de suas famílias (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Tais programas dão um percurso controvertido às ações governamentais com relação à política educacional do país. O que se esperava dos governos do Partido dos Trabalhadores era

¹⁹ O PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. Tem por objetivo oferecer a oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade regular, conforme o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Os cursos ofertados são os Técnicos em Nível Médio, integrados à Educação Básica, na Modalidade EJA e os de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de EJA.

²⁰ Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), destinado a jovens com idade de 15 a 29 anos que terminaram a antiga quarta série, mas não concluíram a antiga oitava série do Ensino Fundamental (que correspondem do quinto ao nono anos de escolaridade atuais) e que não possuem vínculos formais de trabalho. São jovens que apresentam, o que muitos denominam, “distorção série/idade” e necessitam chegar ainda jovem ao Ensino Médio. Um dos fenômenos atuais e objeto de estudo sobre EJA é a chamada “juvenização da EJA” (LEMOS, 2017).

a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa (por parte de quem?) do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência do trabalho e da cultura, proveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Com essa medida, o que se fez com relação à política educacional no governo Lula foi o que Florestan Fernandes denominou de “modernização do arcaico”, pois se manteve a estrutura até então vigente sob novas formas e programas. É perceptível que as ações tomadas pelo governo em relação ao sistema educacional estiveram em sintonia com os interesses da classe dominante tornando-se, desta forma, difícil transformar a política educacional brasileira em algo democrático e universal em que todos tenham acesso a uma educação pública, gratuita e com qualidade.

Mais um exemplo que pode ser citado sobre esse período é o programa que atendia aos jovens e adultos denominado Programa Brasil Alfabetizado (PBA), instituído pelo Decreto nº 4.834, de 08 de setembro de 2003, que destinava atender a jovens e adultos com o objetivo de acabar com o analfabetismo até 2017 e atender, gradualmente, a jovens e adultos no Ensino Básico.

Paiva (2005) aponta duas importantes vertentes que consolidam a Educação de Jovens e Adultos, através de análises realizadas após a V CONFINTEA, já que essa traduziu um marco importante na história da Educação de Adultos como sinalizado anteriormente. A primeira é a da escolarização que assegura o direito à educação básica a todos, e a segunda, a da educação continuada que é o aprender por toda a vida. Entretanto, durante o decorrer do desenvolvimento das reflexões travadas na elaboração deste texto tenha sido sinalizado que esta ordem burguesa não atende aos interesses da classe trabalhadora, é esta que acessa a modalidade EJA. Cabe aqui ressaltar a importância de políticas de educação que ofereçam acesso à educação e que compreendam as especificidades dos sujeitos.

A EJA é uma modalidade consolidada e a sua história demonstra que é também lugar de disputa entre aquelas/es que pautam a construção de outra ordem societária, sejam as/os usuárias/os da política, sejam as/os trabalhadoras/es desta e também aquelas/es que pretendem dar conta dos trâmites liberais desta ordem vigente.

Sendo assim, a EJA no Brasil se divide em dois projetos de sociedade e educação.

(...) um é o projeto neoliberal, subordinado ao grande capital externo e cujo resultado é a construção de uma sociedade de democracia apenas formal e de um

projeto de desenvolvimento excludente, que nega para as classes populares os direitos elementares como os da alimentação, saúde, educação, emprego, moradia, aposentadoria digna etc. (...) O outro é um projeto social autônomo e de desenvolvimento integrado, que busca responder não às necessidades dos donos do mundo, dos poderosos e do capital, mas às da classe trabalhadora (...). Nesta concepção de sociedade, o que interessa é a democratização ativa participativa. (...) (FRIGOTTO, 2005, p. 67-68)

Frigotto (2005) ressalta ainda que a primeira concepção é excludente²¹ por ser atravessada por uma percepção unilateral e empresarial da educação e do sujeito. Tendo como aporte a empregabilidade, reduz todo o processo educativo e de formação a treinamentos profissionais. Não há a intenção de estabelecer processos críticos durante o ensino-aprendizagem. Trabalhadores são considerados meros objetos de trabalho, mão de obra facilmente substituída.

No segundo projeto, a educação está relacionada à emancipação humana. Nela é valorizada a realidade cultural e social das/os educandas/os na tentativa de qualificar o olhar, contribuindo com sujeitos que poderão ser capazes de transformar uma sociedade desigual em uma solidária. Esta proposta de educação e sociedade possui caráter emancipatório baseado em ideias e saberes construídos pelas classes populares e defendidos por teóricos que se orientam no diálogo e na prática humanizadora.

O que se percebe, no entanto, é que a EJA enquanto direito subsidiado por mecanismos financeiros e jurídicos, de acordo com sua trajetória no país, está muito longe ainda, de acontecer em conformidade com o que a legislação determina.

(...) a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 521)

Portanto, compreende-se o direito à educação por meio da modalidade EJA, como um espaço de – segundo sua regulamentação – reparação de injustiças, tentativa de minimizar desigualdades, “*o direito de continuar e aprender por toda a vida*” (PAIVA, 2006).

²¹ Em variados momentos do texto, optou-se por substituir os termos “exclusão”, “excluídos”, “à margem” por termos que refletem a sociedade burguesa enquanto propulsora de desigualdades sociais. Isto significa dizer que não há na concepção usada na elaboração deste trabalho a ideia de que exista nesta ordem societária, a exclusão social de fato. Acredita-se que todos os sujeitos estão de alguma maneira incluídos nesta sociedade, alguns com possibilidades de acesso aos bens socialmente produzidos, todavia a maior parte sem esse acesso, ou a muito pouco. Neste ponto do texto, optou-se por manter a palavra “excludente” usada por Frigotto (2005).

Todavia, as recomendações do BM em relação à educação básica como um todo, atualmente²² considera que as despesas públicas com o ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local, apesar de não informar de que forma este processo se daria. Além disso, o documento “O Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2018) afirma também que altos índices de reprovação e evasão escolar são a consequência do baixo desempenho do sistema educacional brasileiro. O grande problema dessa análise é que esta desconsidera os aspectos de desigualdade social, que implicam na saída da escola por adolescentes e jovens que começam a trabalhar. Entretanto, em alusão aos estudantes trabalhadores, o documento não sinaliza nada em relação à modalidade EJA.

As recomendações do BM para a educação básica não fogem dessa lógica mercantil que transforma direito social em produto passível de compra e venda. Suas orientações remetem à culpabilização de indivíduos (estudantes e professores) pelo sistema “ineficiente” de educação no Brasil:

Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. (...) Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (...) e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. (BANCO MUNDIAL, 2017, pp. 136-137)

Ao considerar o diagnóstico realizado pelo Banco Mundial e suas proposições ao Brasil, deve-se não perder de vista que a formação social brasileira que implementa a ordem burguesa, historicamente criou condições de desenvolvimento das relações capitalistas de produção a partir do Estado. Os objetivos da revolução burguesa mundial são cumpridos aqui

²² O documento “O Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” elaborado pelo Banco Mundial foi encomendado pelo governo federal brasileiro e objetivou realizar um diagnóstico e prognósticos dos gastos com políticas sociais no Brasil.

no Brasil a partir de sua inserção periférica no quadro geral da dominação imperialista – não para se desenvolver enquanto país capitalista autônomo, mas como área de influência da dominação imperialista, ou seja, como área de exportação de capitais (IASI, 2012). Isso implica dizer que o desenvolvimento da ordem burguesa, e das políticas setoriais, sobretudo das políticas de educação, não ocorra pressionada pelas demandas da classe trabalhadora. Contrariamente, a condição exigida pelo padrão de acumulação é o sufocar dessas demandas diante das necessidades dos monopólios e seus aliados internos e externos.

É possível assim, através de uma análise crítica, a superação do equívoco da atuação do Banco Mundial e a elaboração desse documento como uma intervenção de fora para dentro, situando-o no conjunto de organizações que formulam e disseminam suas orientações de política para explicitar os reais interesses que fomentam sua atuação. O Brasil, enquanto Estado local, longe de ser passivo ou vítima nesse processo

É a expressão institucional, formal e informal dessas relações de poder e dos efeitos resultantes como estrutura de dominação social. A dimensão institucional do Estado – sua rede de órgãos, agências, seu elenco de funcionários, seus sistemas de processamento de decisões etc. – dá expressão e dinamismo àquela dimensão substantiva, ao regime político que sobre ela se assenta e a qual se reproduz, e aos fins e objetivos para os quais o seu desempenho se orienta. (VILAS, 2012, p. 72)

Nesse sentido, há a necessidade do aprofundamento das reflexões sobre as mediações que existem no processo atual de reprodução do Capital, as relações interburguesas e a forma da política contemporânea que faz o Banco Mundial se tornar o principal articulador das orientações de política em educação para os “países em desenvolvimento” ao contribuir com um discurso único sobre a educação.

Todo esse percurso possibilita explicitar os elementos ideológicos da burguesia nos quais os processos de reforma ocorrem não só no Brasil. A tentativa burguesa de retomada de classe com a neoliberalização das políticas sociais, como a reforma do ensino médio, a nova base comum curricular, estão no mesmo bojo de intencionalidades e dialogam com programas como o Escola Sem Partido. São movimentos e ações que atacam a classe trabalhadora, pois mais do que uma questão econômica, é uma questão política que denota o desejo pela manutenção de seus processos hegemônicos, dos marcadores da diferença e o apassivamento de qualquer resistência.

Sendo assim, as políticas para EJA no governo sucessor ao de Lula, ainda sob a legenda do Partido dos Trabalhadores, continuou seguindo a agenda de conciliação de classes com Dilma Rousseff na presidência da república. Como a ênfase ainda se deu na formação técnico-profissional de caráter restrito e de alcance limitado, evidenciou-se assim a relação fraca com a educação básica. Há de questionar, nesse sentido, que tipo de formação foi destinada por meio da educação básica à classe trabalhadora em uma sociedade que “moderniza o arcaico”?

Como já apontado, na trajetória-histórica da educação dos trabalhadores foi recorrente a existência de programas e projetos como o MOBREAL em substituição ao que oferecia a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Frigotto (2006) aponta que aproximadamente apenas 46% dos jovens têm acesso ao Ensino Médio e mais da metade desses o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade supletivo.

Pode-se afirmar, então, que não houve mudanças estruturais no projeto educacional e de sociedade durante os anos em que o PT ocupou a presidência do país.

Acentuou-se o empobrecimento e esvaziamento da classe média e ampliou-se a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de Capital e o aumento significativo dos inseridos precariamente na base da pirâmide. (POCHMANN, 2004 apud FRIGOTTO, 2006, p. 73)

Seguindo a mesma lógica de atender aos ditames do mercado, a educação para a classe trabalhadora não atingirá transformações em suas bases de contradições capitalistas, somente melhorias e reformismos, não alcançando o que Meszáros denuncia quando afirma que *"mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital. (...)"* (MESZÁROS, 2008 p. 35).

Segundo Silva (2012), durante esse período histórico, mesmo ao se construir um caminho na direção de uma educação democrática, contraditoriamente se mantém o que produz a divisão sócio-técnica do trabalho: a segregação. Educação inerente ao trabalho e aos processos produtivos para a classe trabalhadora, enquanto uma educação diferenciada para as elites. A autora cita como exemplo alguns programas desenvolvidos nos Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFET's que fazem jus à afirmação anterior, onde se encontra os cursos FIC que visam uma *"formação técnica sem o compromisso da elevação da escolaridade"* (p.145) para os desempregados e subempregados; e também o ensino superior

para os que conseguiram acesso, terão graduações mais curtas, com cursos tecnólogos, a fim de atender aos aspectos mais operacionais.

Mesmo ao perceber o nítido corte de classe, e a quem está destinado a educação profissional no país, sendo a EJA é desenvolvida nesse bojo com o PROEJA, concorda-se com o debate e crítica de alguns autores acerca do fetiche que paira sobre a educação profissional associada à EJA. Entretanto, há de se mencionar que em relação a dados quantitativos, de fato o PROEJA alcançou êxito em números, pois a expansão das vagas, permitiu a entrada de adultos com baixa escolaridade, que antes estavam alijados do direito à educação. Ainda assim, cabe a reflexão sobre quais as perspectivas orientam os processos de formação desse grupo e como estes se materializam na viabilidade da vida de trabalhadoras/es educandas/os (SILVA, 2012).

Não basta a democratização do acesso, há a necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando em uma única escola etc. (FRIGOTTO, 2006, p. 37)

Em junho de 2014, ocorreu o lançamento do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2021²³ que, em seu artigo segundo, aponta para as diretrizes históricas de luta pela efetivação da EJA no Brasil. Dentre eles pode-se apontar para a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e a supressão das variadas formas de discriminação. Além disso, também faz parte do texto a formação para o trabalho com ênfase nos valores éticos e morais em que se fundamenta a sociedade brasileira. Em sua contradição inata a esta sociedade, são valores que sobretudo refletem a lógica burguesa. Mesmo assim, tais diretrizes foram solapadas pelo governo golpista sucessor ao de Dilma Rouseff.

²³ De acordo com Neves (2013), este momento é o de adesão de segmentos dos profissionais da educação ao projeto educacional. Sob a crise do capitalismo, empresários e governos se unem mais organicamente para superá-la e desta forma, há a retomada do crescimento econômico em nível nacional e ampliação da intervenção dos conglomerados empresariais brasileiros em nível internacional. Para tanto houve a ampliação da produtividade da força de trabalho simples e complexa. A intensificação da melhoria da educação básica gerou o slogan *Todos pela Educação* – “maior e mais orgânica ingerência das frações empresariais na formação para o trabalho simples para operar e adaptar inovações tecnológicas no processo produtivo” (p. 49), O que significa um projeto de educação para subordinação do conjunto da população aos interesses de uma classe social.

Michel Temer, vice-presidente da república, juntamente com grande parte do parlamento brasileiro, em 2016, deflagraram um golpe contra a presidente da república, que sofre, assim, um processo de *impeachment*. As acusações do processo apontaram para as manobras das chamadas “pedaladas fiscais”, mas camadas sociais de esquerda, em oposição, denunciaram tal ação enquanto ato para que as reformas trabalhista e da previdência, entre outras, fossem aceleradas com Michel Temer no executivo do país, já que este sempre esteve em sintonia com interesses burgueses, como sua trajetória política demonstra.

Outros debates foram travados sobre o porquê do golpe ter sido deferido contra a então presidente, tendo em vista que o PT em seu governo de conciliação de classes, favoreceu como nunca antes na história do Brasil os interesses da classe dominante. Talvez este tenha sido apenas um produto contraditório desta mesma conciliação de classes opostas. Ou ainda, talvez, seja necessário repensar até mesmo conceitualmente ou categoricamente o que significa um golpe, visto que essa situação foi inédita no país. De todo modo, uma presidente eleita de forma democrática foi destituída do cargo após um processo questionável, perpassado de complexas questões de ordem técnico-jurídica.

Especificamente em relação à Educação, a temperatura da luta de classes foi marcada por variadas disputas e tensões com uma grande atuação de frações da sociedade civil nas Conferências de Educação (antes mesmo do processo de impeachment) que serão abordadas no ponto seguinte. O documento “Uma ponte para o futuro”, elaborado na agenda política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB – atual MDB), foi publicado em outubro de 2015 – partido do sucessor de Dilma Rousseff, Michel Temer. A princípio, o documento parece demonstrar no texto uma “preocupação” com o bem-estar da sociedade brasileira, com indicações de que *“faremos esse programa em nome da paz, da harmonia e da esperança, que ainda resta entre nós. Obedecendo as instituições do Estado democrático, seguindo estritamente as leis e resguardando a ordem”* (GUIMARÃES, 2015, p.19). Todavia, uma leitura mais acurada permite perceber que a responsabilidade de grandes e necessárias mudanças sociais é deixada a cargo do mercado, como se este naturalmente estivesse apto a resolver problemas sociais apenas através dos investimentos econômicos na iniciativa privada. O documento fala sobre a necessária execução de

D - uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos. (GUIMARÃES, 2015, p.18)

Em um dos pontos do documento, o indicativo para as políticas públicas, as quais materializam muitos direitos sociais, entre eles o direito à educação, é abordado da seguinte forma:

H - estabelecer uma agenda de transparência e de avaliação de políticas públicas, que permita a identificação dos beneficiários, e a análise dos impactos dos programas. O Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes. (GUIMARÃES, 2015, p.18)

Com esse documento guia, o governo de Temer demonstrou explicitamente seu vínculo aos interesses da classe dominante. Em 2016, tem-se a Proposta de Emenda Constitucional EC nº 241, que estabeleceu, nos próximos 20 anos, um teto para investimentos públicos em políticas setoriais como a educação, a saúde e a assistência social o que, por conta do contexto do Golpe e com a situação econômica piorada, foi deteriorando, ainda mais, a situação política. Nessa perspectiva, o que já não era bom, se torna pior, pois impossibilitou a execução do Plano Nacional de Educação entre 2014 e 2024 que, em suas metas, possuía seção específica para a EJA com melhorias significativas na oferta e na assistência de estudantes e docentes.

Em 2017, o decreto nº 9.057 regulamenta, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a oferta de Educação a Distância (EaD) para diversas modalidades, dentre as quais a EJA, chegando a propor que a EaD substitua a oferta da EJA. Essas duas reformulações na estratégia política educacional do Governo Temer em relação à EJA inferem a tendência de privatização, sucateando-a por meio da falta de investimentos e possibilitando uma terceirização educacional ao permitir a compra de serviços de EaD em substituição ao formato presencial da EJA, que só no referido ano contou com 1,4 milhão de matrículas na modalidade do ensino médio (PEIXOTO, 2018).

O debate acerca da EaD para a EJA pode apresentar muitos desdobramentos, mas especificamente, opta-se por considerar o que Catelli (2018) afirma quanto ao formato EaD “excluir” as/os educandas/os desta modalidade, por se tratar de envolvimento com novas tecnologias e apenas favorecer, assim, estudantes mais jovens, que saíram da escola há pouco tempo, e não a massa de pessoas contempladas pela modalidade. Além disso, de acordo com o plano de governo, é evidente que na educação básica, a EJA não é prioridade, e nem sequer há a reflexão sobre a não universalização do acesso à internet no Brasil e a equipamentos

tecnológicos como computadores. Esse processo denota só mais uma forma de privatização e precarização na escola pública direcionada aos trabalhadores.

Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019) o acesso à internet não foi universalizado no país. Segundo dados do Observatório Social da COVID-19 (Acesso: 10/06/2020 as 11:15), recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), atualmente, 20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de estudantes alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Os dados sinalizam que, dos que vivem nesses domicílios, 95% estão matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. Além disso, são de uso comum de 3 ou mais pessoas.

Outra proposta do Governo Temer se referiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)²⁴, que é um exame que também favorece à pequena parcela dos mais jovens e mais escolarizados que fazem parte da EJA. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza o ENCCEJA que, segundo o MEC, tem como objetivo construir uma referência nacional para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos variados processos formativos desenvolvidos das muitas dimensões da vida, como na família, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

As últimas eleições fizeram Jair Messias Bolsonaro o 38º presidente do Brasil que assumiu o cargo em janeiro de 2019 e, em setembro do mesmo ano, o seu governo teve o maior índice de reprovação desde o governo de José Sarney²⁵. Fruto de uma conciliação entre frações da burguesia e entre os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, conforme a concepção gramsciana, Bolsonaro é eleito após uma campanha comprovadamente sustentada nas chamadas “fake news”, isto é, em notícias falsas sobre a trajetória de vida e de plano de governo do seu principal oponente, Fernando Haddad, candidato do PT. Com uma trajetória parlamentar de mais de vinte anos, Bolsonaro prioritariamente trabalhou na defesa

²⁴ O ENCCEJA foi criado em 2002 e, em 2009, o INEP transferiu a certificação do ensino médio para o ENEM. Em 2017, o MEC decide retomar o ENCCEJA por considerar que o ENEM não é o melhor exame para certificação do Ensino Médio, já que este se tornou um principal exame para entrada no Ensino Superior.

²⁵ Em 25 de setembro de 2019, o jornal Brasil de Fato publica a matéria: “Início de governo Bolsonaro tem maior índice de reprovação desde Sarney, diz Ibope. Pela primeira vez, percentual de “ruim/péssimo” superou o de “ótimo/bom”; 55% da população não confia no presidente.”

dos direitos dos militares e, segundo seu sítio eletrônico na internet, lutou contra a “erotização infantil” nas escolas e por um maior rigor disciplinar nas instituições de ensino, pela redução da maioridade penal, pela possibilidade do posse e uso de arma de fogo para o cidadão de bem e direito à legítima defesa. Além disso, também lutou pela segurança jurídica na atuação policial, pelos valores cristãos e pela família tradicional²⁶.

É interessante perceber como os pressupostos teóricos do pensamento marxista e algumas categorias que serão trabalhadas no capítulo 3 - como a ideologia, hegemonia, a concepção de aparelhos repressivos e ideológicos e até a própria ideia do que é a educação -, correspondem aos valores de uma classe ou de outra. No caso específico de Bolsonaro, é a expressão do trabalho desenvolvido na manutenção do *status quo*.

Um Estado oficialmente laico, como se preconiza nas legislações brasileiras, enfrenta atualmente os limites da democracia burguesa no que se refere às conquistas em direitos por parte da classe trabalhadora. O plano de governo de Bolsonaro instituiu novos e reiterou velhos valores conservadores e reacionários que refletem ações institucionais na gestão do país que são de caráter privatista.

Especificamente sobre a EJA, o governo Bolsonaro foi o que menos investiu na modalidade na última década. Segundo a revista Fórum (Jan. 2020), dos R\$ 74 milhões previstos para a área, apenas 22% do orçamento foram investidos. Para o ano de 2020, o investimento federal previsto foi rebaixado e será apenas de R\$ 25 milhões. Além disso, toda a falta de atenção à EJA foi ainda mais prejudicada por conta da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era a principal fomentadora da modalidade nos estados e municípios.

Dentre todas as problemáticas envolvidas com o menosprezo da EJA enquanto uma política pública, será destacado no próximo ponto, mesmo que de forma breve, a inserção dos debates e as políticas que subsidiam a discussão de gênero na EJA, por ser objeto principal desta pesquisa.

2.2– A EJA nas relações sociais de Gênero

No Brasil, a EJA é ocupada por estudantes que majoritariamente pertencem ao sexo feminino e, assim, a diversidade encontrada na EJA comporta também questões de gênero.

²⁶Acesso realizado em www.bolsonaro.com.br, no dia 15/3/2020, às 12:20.

Uma pesquisa realizada pelo IBGE, divulgada em 2009, afirma que 53% dos estudantes da EJA são mulheres. Mulheres trabalhadoras que não puderam concluir a educação básica na dita idade considerada ideal e possuem os mais variados perfis: diversas idades, origens e histórias de vida. São trabalhadoras mães, solteiras, avós, viúvas, casadas, trabalhadoras, responsáveis pelo lar, desempregadas.

De acordo com reflexões já travadas neste trabalho, a “idade própria” para entrar na escola e acessar o direito à Educação é a idade que se tem, pois sempre é tempo de se educar e ser educado. Mas, se tratando de EJA, modalidade de ensino que faz parte de uma política educacional de Estado, a EJA que é destinada a jovens e adultos objetiva atender o direito à educação aos que necessitaram deixar a escola, mas encontram nesta modalidade a oportunidade de concluírem seus estudos até o final da Educação Básica – ou seja, o Ensino Médio.

Nesse sentido, por motivos diferentes aos dos homens, as mulheres são as que mais fazem parte da modalidade, e isso pode ser revelador dos limites das instituições sociais, bem como todas as esferas da vida social, regidas por uma sociedade patriarcal que não atende às especificidades das mulheres, ao longo de suas vidas.

Como analisado anteriormente, a formação social brasileira, fruto de processos de colonização, atravessados por ideais patriarcais-racistas, reflete hoje uma sociedade essencialmente desigual por conta da exploração de uma classe sobre a outra e as opressões de gênero e raça em uma nação de capitalismo periférico. Todavia, os pilares de EJA preconizam uma modalidade reparadora, equalizadora e qualificadora e isso significa que seus valores de solidariedade, igualdade e diversidade devem ser eixos estruturantes da materialização da EJA em sua existência.

Nesse sentido, o debate de gênero em uma modalidade de ensino ocupada fortemente por mulheres é necessário e urgente para que alcance seus objetivos. Na legislação, o documento que será aqui trazido como apoio para esse debate são as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1995) que não oferecem orientações apenas para a EJA, mas que podem ser vistos como instrumentos na sua dimensão legal, importante enquanto um guia para o trabalho junto a jovens e adultos, sobretudo em tempos de grande conservadorismo que o país atravessa. Além dos PCN's, outros documentos serão considerados, pois tangenciam a luta por educação das mulheres, como por exemplo, as conferências de políticas para as mulheres e as conferências de educação.

Os PCN's são parâmetros curriculares elaborados com duas funções essenciais: para orientação de professores, por meio da normatização de aspectos elementares correspondentes

a cada disciplina, e serem subsídios, guias aos educadores em geral para serem adaptados conforme a realidade e especificidade de cada local na elaboração de seus planos de trabalho. A segunda função, articulada com a primeira, têm por base preparar o educando para o exercício da cidadania e também qualificá-lo para o trabalho.

Há de se considerar, a respeito da implementação dos PCN's na década de 1990, que à época havia um debate social sobre o quanto os parâmetros representaram uma imposição por parte do governo. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, pode-se considerar que também os PCN's são frutos da luta por direitos por parte da classe trabalhadora, na demanda de debate público sobre questões que até então estavam delegados apenas à esfera privada, como por exemplo, o debate sobre sexualidade.

Os avanços sobre o debate de gênero na educação tomam forma e magnitude na legislação nacional nesse período. Todavia, a disputa sobre a inclusão de temas relativos à gênero e sexualidade em escolas data desde a década de 1970, em grande parte graças ao movimento feminista que protagonizou a luta por direitos sexuais e reprodutivos. Segundo os PCN's, desde a década de 20 do século passado, há registros de trabalhos que debatiam a sexualidade no interior da escola. A retomada pelos movimentos sociais se deu com a abertura política de repensar o papel das escolas e dos conteúdos trabalhados no interior delas (MEC,1998).

O MEC possibilitou a distribuição dos PCN's aos professores do Ensino Fundamental. São vários volumes correspondentes à cada disciplina e os conteúdos chamados de “temas transversais” são os que não possuem relação intrínseca a nenhuma disciplina específica da educação básica. Tais temas atravessam todas as disciplinas, abordando valores alusivos à Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Esses conteúdos são apontados como a possibilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida, como é descrito em seu texto.

Na justificativa dos temas transversais, o texto traz o questionamento sobre se as áreas convencionais, ministradas na escola como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, são suficientes para alcançar o fim que seria o exercício da cidadania imbuídos de valores presentes na Constituição Federal (1988), como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação como princípio democrático e a chamada co-responsabilidade pela vida social, pois “*É (...) responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil*” (MEC/SEF, 1997, p.20).

O exercício da cidadania, por meio de direitos e deveres formais, denotam para os cidadãos uma emancipação política como afirma Marx na sua obra “A questão Judaica” (2010). A emancipação política, esta que é liberal, pois no âmbito formal todos são iguais em direitos e deveres, não permite uma emancipação humana real de fato em uma sociedade estruturada na luta de classes em que uma classe explora a outra. Entretanto, os valores racionalizados pelos PCN’s, longe de qualquer intenção revolucionária, fazem parte do escopo de resultados dos tensionamentos históricos à ordem burguesa por parte das mulheres e feministas da classe trabalhadora por direitos no âmbito da educação.

O PCN específico para o debate que este trabalho pretende realizar é o de Orientação Sexual. Este termo, à época da elaboração dos parâmetros curriculares, era entendido²⁷ como um processo de intervenção pedagógica que objetiva problematizar questões e transmitir informações alusivas à sexualidade, incluindo quais crenças e valores foram construídos e disseminados sobre o tema. O texto do documento sinaliza que existe uma diferença fundamental entre a orientação sexual no trabalho pedagógico e o que é realizado na psicoterapia por profissionais da saúde e também daquele que faz parte da educação familiar de cada indivíduo.

Sendo assim, há de se refletir sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, reflexo do macro social que possui uma determinada ordem societária perpassada por contradições cíclicas oriundas do próprio capitalismo, que resulta, em 2020, em valores dominantes – inclusive aqueles propagados pelo atual presidente – de um centralismo e responsabilização exclusiva da família no que tange à educação e ao debate de sexualidade e gênero como se este não fosse direito a ser exercido por meio de processos educacionais em ambientes formais de educação, reduzindo-se, portanto, ao âmbito privado.

Os temas transversais dos PCN’s reconhecem há décadas a importância do desenvolvimento da discussão sobre as relações desiguais de gênero, sobre o direito pleno que cada indivíduo tem de viver sua sexualidade, também o de saber a forma de prevenção e tratamento de infecções contraídas através de relações sexuais, na época chamadas de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST’s).

²⁷ Atualmente está socialmente disseminada a concepção de orientação sexual referente ao direcionamento do desejo afetivo e sexual de cada pessoa. As orientações mais comuns são as bissexualidades – mulheres e homens que sentem desejo e se relacionam tanto por pessoas do mesmo sexo quanto do sexo oposto, heterossexualidades – mulheres e homens que sentem desejo e se relacionam com pessoas do sexo oposto, homossexualidades – mulheres e homens que sentem desejo e se relacionam com pessoas do mesmo sexo. A utilização destes termos no plural indica que em uma única orientação sexual podem existir diversas formas de expressão (SILVA, 2009).

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas. (MEC, 1998, p.24)

O texto do documento ainda afirma que, em pesquisa realizada pelo Data Folha (1997), é maior o percentual de famílias que desejam que os temas alusivos ao que é chamado de Orientação Sexual seja realizado nas escolas, por entenderem que faz parte do dever do Estado tal debate por se tratar de uma dimensão da saúde.

Este fato também pode ser comprovado através das Conferências de Educação e Conferências de Mulheres realizadas nos últimos anos. Parte das Conferências de Mulheres tem o tema da educação como um dos eixos centrais para que haja efetivação dos direitos por elas conquistados e isso inclui o debate de gênero na escola.

O surgimento das conferências de políticas para as mulheres se dá em um contexto no qual a presidência da república²⁸ firma um compromisso com a sociedade brasileira no enfrentamento às desigualdades de gênero no país. São, sobretudo, uma resposta do Estado em reconhecimento à trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos de mulheres e feminista.

As mulheres, em todas as eras da história, estiveram organizadas na reivindicação de seus direitos, por participação e visibilidade em esferas locais, nacionais e internacionais. As lutas e conquistas compreendem a vida privada na reprodução social e, principalmente, em relação à vida pública, em tempos recentes com requisições quanto ao direito de votar e ser votada, ao trabalho com salários equiparados aos dos homens. Também nas políticas setoriais, as mulheres sempre estiveram na luta por direitos sociais na educação, na saúde, pelo direito à terra, por direitos a não-reprodução, pelo reconhecimento de suas sexualidades e raça/etnia, materializadas em políticas sociais no enfrentamento de discriminações socialmente elaboradas, também pela superação das violências praticadas contra as mulheres, sejam elas

²⁸ A primeira Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres ocorreu em 2004, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

cometidas por parceiros/as na reprodução social ou institucionalmente através dos veículos públicos.

Especificamente sobre a educação, a primeira Conferência Nacional de Mulheres, realizada em julho de 2004, possuiu em seu eixo de discussão V chamado de “Desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção do conhecimento para a igualdade”. Este foi eixo resultado dos debates realizados anteriormente nas esferas municipais e estaduais em suas respectivas conferências por todo Brasil. A Conferência Nacional, com as diretrizes gerais para uma política nacional destinada às mulheres, assim como as dos eixos temáticos, buscou expressar o sentido geral que deve ser orientador das políticas públicas para as mulheres na perspectiva da igualdade de gênero, incluindo a política setorial de educação (SPM, 2004).

No eixo V, em que os grupos de discussões da conferência debateriam sobre o futuro de políticas sociais referentes à educação, o termo “educação para igualdade de gênero” já é resultado de um acúmulo de trajetórias de mulheres feministas na luta por seus direitos, e o reconhecimento de que a educação foi historicamente construída em bases sexistas. Neste ponto, as mulheres pleitearam sobre os processos educativos formais aos quais acessam e realizam.

160. Contemplar ações estratégicas nas instâncias de decisão e execução de políticas educacionais para uma pedagogia não sexista, anti-racista e anti-homofóbica, em direção a uma educação para a igualdade, respeitando as diferenças.

161. Conhecer as condições sociais que impedem segmentos de mulheres de se alfabetizarem para formular e realizar os programas educacionais de jovens e adultos e adequá-los às necessidades das mulheres. (SPM, 2004, p. 33)

A presença de um eixo sobre Educação, um dos eixos basilares da discussão da Conferência de Mulheres, contribuiu para se repensar a política educacional, surge no sentido de que esta melhor atenda aos interesses e especificidades das mulheres. E embora se configure enquanto direito de toda/o cidadã/ão, na vida material não se realiza. Logo, as ações direcionadas ao debate da política de educação na Conferência de Mulheres se apresenta também enquanto denúncia de um sistema educacional desigual.

O processo de criação e implementação das conferências de políticas para as mulheres gerou frutos como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2006), que passou a orientar as políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal e a subsidiar as efetuadas pelos governos municipais e estaduais. Sendo assim, a referida Política Nacional se norteia através dos eixos de igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres;

laicidade do Estado; universalidade das políticas; justiça social; transparência dos atos públicos e participação e controle social.

As ações do Plano foram traçadas a partir de 4 linhas de atuação²⁹, consideradas como as mais urgentes para garantir, segundo o documento, “*o direito a uma vida melhor e mais digna para todas as mulheres*” (SPM, 2007, p. 33). Dentre elas, está “Educação inclusiva e não sexista” que possui em seus objetivos a incorporação da perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal com a garantia de um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia. Promover o acesso à educação básica a mulheres jovens e adultas, assim como a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade, também fazem parte dos objetivos desta linha³⁰.

Todos os direitos conquistados pelas mulheres na perspectiva de gênero nas políticas setoriais são frutos da organização coletiva em espaços públicos de disputa sociais. Da mesma forma que nas conferências de mulheres, as conferências de educação foram historicamente ocupadas por demandas por um sistema educacional que atendesse as especificidades das mulheres e de gêneros dissidentes que não correspondem ao binarismo homem-mulher, masculino-feminino.

As últimas conferências municipais, estaduais e a grande Conferência Nacional de Educação foram marcadas por intensos debates acerca da disputa entre parte da sociedade civil e representações dos governos sobre a permanência de termos como “gênero”, “educação sexual”, “diversidade sexual”, entre outros nos textos orientadores, bem como nos textos finais das conferências.

Há de se refletir como, já ao final do século XX, os inegáveis avanços no debate sobre os direitos alusivos à perspectiva de gênero se mostravam consolidados, até então fortes como se pôde ver com as legislações que materializavam essas políticas no interior da escola e em outras instituições. No entanto, atualmente, estão sendo ameaçadas por processos conservadores que antes eram micros, em espaços pequenos subsidiados pela moral, mas que,

²⁹ As quatro linhas de atuação apontadas pelo Plano Nacional de Política para as Mulheres são Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; Educação inclusiva e não sexista; Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento à violência contra as mulheres (SPM, 2007).

³⁰ Ainda segundo o documento, os “passos” para alcançar tais objetivos deveriam incluir a redução de 15% a taxa de analfabetismo entre mulheres acima de 45 anos até 2007; aumentar em 12% o número de crianças entre zero e 06 anos de idade frequentando creche ou pré-escola, na rede pública até 2007. As prioridades estariam ligadas às ações como a promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escolas; promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias; valorizar as iniciativas culturais das mulheres; e estimular a difusão de imagens não-discriminatórias e não-estereotipadas das mulheres (SPM, 2007).

sistematicamente, vêm ocupando espaços legislativos, incorporando instâncias estatais, no sentido de conter as transformações que ao longo da trajetória dos direitos sociais em relação à sexualidade foram paulatinamente construídos.

No início dos anos 2000, especificadamente em 2003, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas surgiu devido ao ápice da epidemia da AIDS no Brasil que, até então, recebia como estigma a associação a práticas homossexuais. O projeto, que é parte de uma das ações do Programa Saúde na Escola, foi implantado nos 26 estados do Brasil e também no Distrito Federal, em aproximadamente 600 municípios, e teve a proposta de realizar ações de promoção à saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens na educação básica – incluindo a modalidade EJA – articulando instâncias da Saúde e da Educação (MEC, 2003). O Ministério da Educação, ao realizar tal projeto para, entre outros objetivos, desmistificar o estigma que a AIDS recebia até então, demonstra o compromisso por parte do Estado em promover ações de saúde que correspondam à presença de ações de uma perspectiva de gênero nas escolas.

No ano de 2004, é lançado o Programa Brasil Sem Homofobia que se tratou de um “*programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de promoção da cidadania homossexual*” (MS, 2004) como fruto da articulação entre o governo federal e a sociedade civil organizada desenvolvendo-se através da consolidação de avanços políticos, sociais e legais pela garantia dos direitos humanos de pessoas homossexuais. Dentre seus objetivos, estava a elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual, fomentando cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área de gênero e sexualidade, inclusive na avaliação de livros didáticos na perspectiva de eliminar aspectos discriminatórios e homofobia. Além disso, se propôs a oferecer o estímulo à elaboração de materiais educativos como vídeos e publicações sobre orientação sexual.

Pode-se notar que o debate sobre gênero no interior da educação básica, contemplando a modalidade EJA, ganhou espaço na primeira década deste século, inclusive se tornando referência internacional na produção de materiais informativos e educativos sobre gênero e sexualidades. Destarte, enfatiza-se aqui que a escola, pela sua obrigatoriedade legal e por conter em sua estrutura uma variedade de convivência das distintas diversidades que compõe o ser humano, como sexual, origem, racial, gênero entre outras, é responsável, juntamente com todas/os sujeitos que compõe esse espaço – família e comunidade – pela construção de

possibilidades de extinção de práticas que discriminam e ideias preconcebidas sobre o desconhecido.

Nesta perspectiva, é lançado em 2006, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). Sob a ótica dos direitos das minorias sociais houve um diálogo entre as políticas intersetoriais de Educação e Saúde, através da articulação entre a SPM, a Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial (SEPIR) e o MEC. Tratou-se de uma experiência inédita de formação à distância de educadoras/es e demais profissionais de educação básica nos temas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidades e orientação sexual.

De acordo com as considerações de Carrara (2009), foi fundamental a transversalidade da abordagem trazida pelo GDE que deixou uma perspectiva essencialista que naturalizava as diferenças, pois esta naturalização, que não considera as diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, gerou desigualdades e, historicamente, a impossibilidade do exercício da cidadania para mulheres, indígenas, negras/os e homossexuais nos espaços escolares. O autor ainda reflete que, ao discutir tais questões com educadoras/es, contribui-se com a escola em sua missão de formar pessoas com espírito crítico em um mundo de diferenças e desigualdades.

(...) A escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião neste debate. A ideia de que a educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais. (CARRARA, 2009, p.14)

O debate de gênero no interior das escolas de educação básica foi se desenvolvendo neste período com a promulgação da Lei nº11.340/06, a Lei Maria da Penha. Tal lei trouxe um avanço significativo ao tipificar as violências doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil. A violência física, bem como a patrimonial, psicológica, moral e a sexual estão na definição do que de fato é a violência doméstica e, além disso, esta lei altera de forma significativa a processualidade civil e penal em termos de investigação, procedimentos e soluções para os casos de violência familiar e doméstica contra as mulheres (MEDEIROS, 2016).

A promulgação da lei contribuiu com o desenvolvimento da temática de gênero para a proteção das mulheres em espaços educativos. Na cidade de Belém, o Ministério Público, juntamente com o Núcleo de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, desenvolveu o projeto “Lei Maria da Penha nas Escolas” que, além de enfatizar a importância da referida lei, objetivou “*mostrar a importância da Lei Maria da Penha, além de ajudar a conscientizar os estudantes sobre a necessidade de combater a violência contra a mulher, tudo com vistas à prevenção da Violência Doméstica*” (MEDEIROS, 2016).

Bem mais recentemente no Rio de Janeiro, a Assembleia Legislativa (ALERJ) aprovou, em julho de 2014, o projeto que cria o programa “Lei Maria da Penha vai à escola”. A proposta é abordar questões sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres para a rede estadual de ensino. O artigo III do PL afirma que tem como propósito conscientizar adolescentes, jovens e adultos, estudantes e professores que compõem a comunidade escolar, sobre a importância do respeito aos direitos humanos, notadamente os que refletem a promoção da igualdade de gênero, prevenindo e evitando, dessa forma, as práticas de violência contra a mulher.

É inegável que os avanços nas políticas educacionais sobre os direitos da classe trabalhadora em suas especificidades de gênero, tenham se desenvolvido fortemente neste período histórico. A trajetória dos movimentos sociais no controle social de políticas públicas e a entrada de militantes em esferas de poder contribuiu para este cenário. Entretanto, é notório que, ao mesmo tempo, o conservadorismo religioso ganhou espaço em variados segmentos da sociedade, inclusive no Estado. O momento atual é de retrocessos, no qual estão cada vez mais acirradas as disputas ideológicas entre os setores mais conservadores e progressistas.

No segundo semestre de 2011, um material pedagógico elaborado pelo MEC, em parceria com entidades ligadas ao movimento LGBT, seria distribuído oficialmente para educadoras/es de, pelo menos, seis mil escolas públicas no território nacional. Sendo parte do programa Escola Sem Homofobia, a proposta de promover o enfrentamento à LGTBfobia no espaço escolar, não foi efetivada. Popularmente conhecido como “Kit Anti-homofobia” pelas/os suas/seus apoiadoras/es e chamado de “Kit-gay” pelas/os suas/seus opositoras/es, o material gerou tensionamentos sociais. Na grande mídia e nas redes sociais se estabeleceram debates, disputas, o que culminou com o veto da distribuição do material pela presidência da república. Por conter vídeos e textos que abordavam as variadas sexualidades, setores religiosos pressionaram o poder público e o projeto não foi executado. Este fato suscita à reflexão sobre o quanto no interior do Estado as frações de classe se enfrentam. Como já

apontado por Poulantzas (2000), os tensionamentos ideológicos não ocorrem apenas entre as duas classes fundamentais, também estão presentes em uma mesma classe.

Sob a alegação de estabelecer uma “ideologia de gênero”, na qual haveria a possibilidade de “doutrinação” de estudantes na escola por setores progressistas, nos últimos anos, a organização de setores conservadores está cada vez mais articulada. Está definido e, por vezes tem predominado, um levante fundamentalista religioso que tem atuado em variadas instituições da sociedade e a escola é uma delas. A defesa de que as discussões alusivas à sexualidade devem ficar no âmbito da família, tem voltado a ganhar terreno a ponto de influenciar a retirada dos termos “gênero”, “diversidade sexual”, “orientação sexual”, dentre outros, dos planos estaduais e municipais de educação.

Até mesmo “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, como tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, gerou polêmica. A proposta de tema sugerida pelo MEC é uma afirmativa sobre um fato que nossa sociedade ainda não superou. Sendo assim, concorda-se com a reflexão de que

Podemos pensar que, em parte, a "reação conservadora" a que assistimos no país se dá no mesmo contexto em que parece ter se esgotado um projeto político para o país que era, ao menos na esfera do Executivo, mais favorável às reivindicações do movimento feminista e do movimento LGBT. Quais seriam as possibilidades de reorganização abertas pela atual "crise" política por que passa o país? (CARRARA, 2015, p.12)

É na dinâmica da correlação de forças de classes antagônicas, no movimento dialético de uma sociedade capitalista que se subsidia por aspectos patriarcais e racistas que se configuram avanços e retrocessos em direitos numa perspectiva de gênero para mulheres e LGBTs. Embora os avanços progressistas frente à onda conservadora permaneçam encontrando brechas, estabelecendo resistências, em que se colhe os frutos do diálogo entre os movimentos sociais, os governos e as universidades na produção de conhecimento, o Programa “Escola Sem Partido”, tem ganhado terreno.

Através do discurso de “defesa da família”, contra a “doutrinação nas escolas” e pela “liberdade de expressão”, o que o programa Escola Sem Partido tem disseminado seus ideais. Fruto de um movimento de mesmo nome, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, é com o respaldo essencialista e baseado em aspectos biológicos dos seres humanos e desconsiderando as relações sociais, que suas/seus adeptas/os condenam a chamada “ideologia de gênero” que, segundo elas/eles, corresponde a setores que desejam materializar

uma doutrinação nos espaços formais de educação. O movimento, na página inicial de seu sítio eletrônico³¹, se posiciona “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, defendendo que, através da lei, haja a fixação de um cartaz nas escolas de ensino fundamental e médio com uma lista que define os deveres das/os professoras/es. Os seis itens que compõe a lista do cartaz variam desde

O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas” a “o professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Já no próprio projeto de lei³², uma parte do texto afirma:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero.

Já o artigo 2º do projeto de lei afirma:

Art. 2º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Há de se refletir sob qual aspecto a escola, enquanto instituição social de vivência da pluralidade e da diversidade, de possibilidades à autonomia e liberdade está sendo questionada em sua função social. De acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, sabe-se que a escola é o lugar que reproduz a vida em sociedade, mas também por ser um local de disputa, assim como tantas outras instituições sociais, a busca pela superação da desigualdade de gênero por meio de tensionamentos e disputas é um movimento a ser estabelecido, que está sendo posto em cheque com esse projeto.

³¹ Acessado em www.escolasempartido.org no dia 20/09/2019, às 16:27.

³² Em 2014, o deputado estadual Flávio Bolsonaro (RJ) solicitou ao criador do projeto Miguel Nagib que elaborasse um PL para pr em prática as propostas do movimento. Foi apresentado à ALERJ o PL nº 2.974/14 para integrar o sistema de ensino do estado. No mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro apresentou à câmara dos vereadores do Rio de Janeiro um projeto similar através do PL nº 867/14.

Ao compreender que de acordo com a trajetória de debates sobre gênero, a educação formal tem se transformado ao longo da história, percebe-se também que os seus sujeitos encontram brechas que possibilitam transformar a escola em um lugar mais democrático. Os processos de disputa entre posicionamentos contra-hegemônicos e ideologias dominantes são permanentes e como exemplo, pode-se citar a própria entrada histórica de meninas e mulheres na escola.

As conquistas mais recentes de grandes frações da classe trabalhadora são frutos das disputas na educação: as políticas públicas que permitem o acesso à educação básica, não apenas no “adestramento” interessante aos organismos internacionais e ao mercado, mas também para um entendimento da realidade social, cultural e política do Brasil, são exemplos importantes que demonstram as inúmeras possibilidades de alteração do cenário escolar e consequentemente da sociedade.

Todavia, em se tratando de uma nação forjada pelo estigma escravocrata e colonizador, a qual sua classe dominante se expressou historicamente pelo autoritarismo político e por violência de ditaduras, pode-se afirmar que o programa Escola Sem Partido reflete esses mesmos valores na atualidade (FRIGOTTO, 2017). Base e superestrutura, sempre juntas e articuladas, são disputadas e hegemonicamente disseminam no país os valores que correspondem à burguesia local e aos mandatários mundiais como os organismos internacionais, já apontados anteriormente.

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência. (FRIGOTTO, 2017, p.24)

Além de autoritário, o programa Escola Sem Partido, aponta para uma escola sem ideologia, o que deixa explícito sua ideologia de suscitar a ideia de que uma neutralidade, como se esta fosse possível. Ramos (2017) afirma que além de se manifestarem de forma arrogante, os defensores do Escola Sem Partido, sem nenhuma ética e respeito aos educadores e à sociedade em geral, emitem ideias supostamente imparciais, mas que na verdade escondem, uma perspectiva repressora e violenta.

Em toda ideologia ocorre um ocultamento, uma inversão, uma naturalização e uma justificativa. Ou seja, busca-se ocultar que há ideologia no discurso e na prática do Escola Sem Partido; inverte-se dizendo que a ideologia está no outro; naturaliza-se o que não é

natural (que as práticas sociais estão isentas de ideologia e que a questão, no caso do debate sobre sexualidade, por exemplo, é somente o delineamento biológico) e se apresenta como justificativa do real. Assim, o interesse de uma forma particular – o do Escola Sem Partido –, se apresenta como universal (IASI, 2020).

Nesse sentido, fica evidente que há uma intenção de separação entre educação e política na concepção do Escola Sem Partido. Ora, contraditoriamente, é no interior da disputa do currículo da educação básica que o processo ideológico de apassivamento e repressão de uma educação emancipadora é condenada.

O Escola Sem Partido, enquanto estratégia da classe dominante de disseminar o medo (de professores “doutrinadores”), não hesita em coagir para defender seus interesses de classe. Esta coerção se manifesta, sobretudo, na criminalização do trabalho docente ao mesmo tempo que se obtém da sociedade o consenso sobre a “neutralidade” que o programa promete defender ao delegar à escola apenas a dimensão de instrução técnica da formação e ficando a cargo da família a “educação”, provavelmente como chamam a vertente moral de transmissão dos valores (RAMOS, 2017).

Nesse sentido, o grande inimigo eleito pelo movimento é o debate sobre gênero e sexualidade no interior das escolas. Isso significa dizer que o movimento pretende inviabilizar qualquer iniciativa educativa levantada por educadoras/es que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual, o combate à LGBTfobia e o sexismo. Ademais, os materiais didáticos que possuem uma perspectiva crítica sobre tais temas foram, e têm sido, alvo dos parlamentares que são adeptos ao referido programa e movimento. Segundo eles, esses materiais “doutrinam” através da “ideologia de gênero” (MATTOS, 2017).

Sabe-se, no entanto, que a educação nunca foi e não será uma prática descontextualizada de processos ideológicos, isto é, não é possível ser realizada na neutralidade. O grupo de educadores chamado “Professores contra o Escola sem Partido”³³ evidencia esse celeiro de disputa que é a educação.

Defender uma lógica de repasse cultural linear e apenas de instrumental técnico, como sugere o Escola Sem Partido, é acreditar em um modelo de ensino que entende estudantes jovens e adultos como incapazes de decidir sobre seus processos educacionais e de participar da sociedade de forma mais ampla. É também restringir a potencialidade da instituição escola

³³ O movimento “Professores contra o Escola Sem Partido” é composto de educadoras/es e estudantes contra a censura na educação. Se auto definem como um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento – Escola sem Partido - que tramitam em várias casas legislativas do país. Possuem canal no youtube, página do Facebook e um blog.

como apenas reprodutora do *status quo*, na manutenção de uma sociedade sem novos horizontes, que endossa os privilégios de uma minoria em detrimento dos direitos sociais da grande maioria.

Sendo assim, a EJA Manguinhos que é objeto desta pesquisa, ao manter aproximação com a classe da qual faz parte, desenvolveu uma abordagem de relações de gênero que pretende ser transversal ao seu currículo. O próximo e último capítulo apresentará a EJA Manguinhos e de que modo essa discussão aparece em seu plano de curso e ações.

3 – EJA MANGUINHOS – SUJEITOS E SEUS DISCURSOS SOBRE GÊNERO

Este capítulo apresentará o campo de pesquisa deste trabalho, e sendo o estudo de caso a Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos, os estudantes da EJA são os sujeitos. O corpus são os discursos que foram produzidos por esses sujeitos, assim como o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

A EJA Manguinhos é desenvolvida em uma instituição pública federal de educação, a EPSJV, e numa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) a Rede CCAP³⁴. Será apresentado o Plano de Curso da EJA Manguinhos e de que forma a perspectiva de gênero é abordada em todo o seu contexto de ações. Para a pesquisa, foram entrevistadas/os educandas/os da EJA Manguinhos e buscou-se evidenciar de que forma observam, e juntamente com as/os educadoras/es constroem e realizam, essa relação entre educação e gênero na realidade do cotidiano escolar.

Na primeira parte do capítulo, será realizado um resgate histórico sobre como se deu a dinâmica do desenvolvimento da EJA Manguinhos até o presente momento. Será apresentado o plano de curso da EJA Manguinhos que traça reflexões sobre qual papel da escola, em uma perspectiva ampliada de processo educativo, em levantar questões acerca da diversidade humana e, por isso, sobre a discussão de gênero no interior da escola.

A abordagem teórico metodológica será desenvolvida na segunda parte do capítulo, a qual também trará a sistematização dos relatos das/os estudantes e a análise dos seus discursos sobre a relação EJA e Gênero.

3.1 A EJA Manguinhos

A Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos no princípio era um curso desenvolvido por meio de uma relação entre a Fundação Oswaldo (FIOCRUZ), sob a orientação, certificação e manutenção da Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPSJV), isto é um projeto ligado à presidência da FIOCRUZ. Atualmente ela está incorporada totalmente à EPSJV e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) local, Rede CCAP.

³⁴ Até o final dos anos 90 do século passado, a sigla CCAP significava Centro de Cooperação e Atividades Populares.

O trabalho da EJA Manguinhos é desenvolvido com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio que estão localizadas em dois espaços de atuação. Três turmas estão instaladas no espaço físico da Rede CCAP, localizada na comunidade da Vila Turismo, no complexo de favelas de Manguinhos, e cinco turmas se desenvolvem no espaço da EPSJV, unidade da FIOCRUZ.

A EJA Manguinhos é destinada a jovens e adultos, a partir da faixa etária de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para ensino médio para aquelas/es que não tenham concluído a educação básica. A EJA Manguinhos tem como objetivo garantir a formação de ensino básico para jovens e adultos e a carga horária correspondente aos oito semestres relativos aos períodos iniciais e finais do ensino fundamental, somados aos quatro semestres correspondentes ao ensino médio, totalizam uma carga horária de 4.800 horas.

A EJA adentra o interior da EPSJV como um projeto da Diretoria de Administração do Campus (DIRAC) da FIOCRUZ que visava a formação dos trabalhadores da saúde, buscando garantir a completude da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. Neste momento se configurava como uma formação exclusiva para as/os trabalhadoras/es da FIOCRUZ, ocupando o espaço físico da escola para realizá-la.

O Programa de Ensino Médio é desenvolvido a partir das experiências anteriores de Educação de Adultos realizadas na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPSJV) no período de 1989 a 2002 quando foi elaborada proposta pedagógica específica para o aluno adulto trabalhador visando possibilitar aos servidores da FIOCRUZ a escolaridade básica. (EPSJV, 2005, p. 310)

Nesta época, a EPSJV não tinha autonomia para realizar a certificação destes estudantes, ficando esse aspecto a cargo da Secretaria Estadual de Educação. No ano de 2012, durante o primeiro semestre, o Conselho Nacional de Educação autoriza a EPSJV a certificar os estudantes da EJA – o que começa a ocorrer já no segundo semestre do mesmo ano.

No ano de 2013, a EPSJV recebe os aportes de recursos necessários da presidência da Fiocruz para realizar a contratação dos/as trabalhadores/as da EJA e, assim, esta se incorpora, do ponto de vista administrativo, ao cotidiano da EPSJV.

No dia 31 de março de 2016, foi aprovado no Conselho Deliberativo da Fiocruz, o relatório do VII Congresso Interno da Fiocruz e, no artigo 38, passa a ser a competência da EPSJV, além da Educação Profissional, a Educação Básica.

No ano de 2018, após apontamento da Auditoria Interna, ficou inviabilizada a manutenção dos profissionais da EJA por intermédio de bolsas e, desta forma, mais uma vez em articulação com a presidência da Fiocruz, foi possível realizar a terceirização destes trabalhadores através do orçamento da EPSJV. A partir desse momento, tais trabalhadores/as foram incorporados ao Laboratório de Formação Geral da EPSJV, o que significa maior trânsito da modalidade nas diferentes ações no interior da Escola e nas articulações para fora desta.

Atualmente, a EJA Manguinhos possui 196 educandas/os³⁵ e 30 profissionais entre professoras/es, oficineiras/os e apoio escolar, além de continuar a ter acesso a toda a estrutura da escola disponível para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Desde junho de 2010, ambos os espaços de realização da EJA buscam uma aproximação maior de suas propostas pedagógicas, mesmo antes da EPSJV incorporar as/os educadoras/es e estudantes da Peja Manguinhos que era realizado no espaço da REDECCAP, de modo a tornar cada vez mais possível a realização de um trabalho integrado e, principalmente, comprometido com uma formação que esteja atrelada à perspectiva de intervenção social.

A concepção de Educação que embasa seu projeto pedagógico busca voltar a atenção para o perfil específico da/o estudante da EJA e, além disso, refletir sobre as circunstâncias que anteriormente conduziram à evasão da escola e também quais as motivações que ocorreram para o retorno ao mesmo espaço. O grupo de trabalhadoras/es da EJA Manguinhos no plano de curso afirma que é, sobretudo, neste momento de retorno da/o estudante à escola que esse ambiente que o acolhe deve ser repensado e reformulado para atender às especificidades da/o jovem e adulta/o (EPSJV, 2017).

O perfil das/os estudantes da EJA compreende pessoas jovens, mulheres e homens adultos que foram desvinculados ou desvincularam-se por variados motivos do sistema de ensino público. São trabalhadoras/es empregadas/os formalmente ou não, desempregadas/os, ou ainda em busca do primeiro emprego, que retornam aos estudos no intuito de “melhorar de vida”, principalmente se esse retorno à escola puder ter significado às exigências ligadas ao mundo do trabalho. São filhas/os, mães, pais, avós, avôs que de modo geral residem nas áreas periféricas e favelizadas da cidade do Rio de Janeiro e na região metropolitana do Estado.

Compreende-se na EJA Manguinhos que o retorno da/o estudante à escola pode demonstrar o desejo pela recuperação de um direito que lhe foi retirado. E para além da ideia

³⁵ 196 é o número de estudantes matriculadas/os no primeiro semestre de 2020.

de superar um “tempo que foi perdido”, há entre as/os estudantes o reconhecimento das próprias potencialidades, como um ser cognitivo, cultural e histórico capaz de promover mudanças na estrutura de suas próprias vidas (EPSJV, 2017).

Sendo assim, a concepção da EJA Manguinhos sobre a própria modalidade EJA também está pautada na compreensão do que significa movimento social. Isto quer dizer que compete criar um espaço de educação em que seja discutida e potencializada a mobilização coletiva para intervenção no mundo, pois por serem justamente as/os estudantes da EJA, as/os que foram privados do seu direito à educação anteriormente, são sujeitos capazes, por sua própria condição, além de resistir a um cenário de cerceamento em direitos que lhes é imposto, transformar a realidade, própria e a do meio em que estão inseridos com seus saberes e conhecimentos construídos no cotidiano da classe trabalhadora.

(...) Consideramos que o projeto de escola pública que almejamos construir deve tornar cabível o (re)conhecimento destes educandos: suas experiências, suas expectativas, seus enfrentamentos, seus saberes acumulados, seus sonhos, seus ideais. Tais vivências, além de reconhecidas, devem ser amplamente problematizadas através do diálogo entre estudantes e professores. (EPSJV, 2017, p.5)

Nesse sentido, embora a EJA Manguinhos seja pensada por vários sujeitos com concepções teóricas diferenciadas, mantém uma orientação que dialoga diretamente com os valores estabelecidos pela EPSJV. A Escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), concebe a educação como projeto de sociedade e por isso defende uma concepção politécnica, ciente das circunstâncias sociais, e de que a classe trabalhadora é educada na contradição em que os saberes socialmente acumulados pela humanidade serão disputados e servirão de instrumento na luta contra a divisão sócio-técnica do trabalho e contra exploração de uma classe sobre a outra. A EPSJV defende que toda classe trabalhadora deve ter garantido o direito à educação básica pública e de qualidade para que as/os trabalhadoras/es tenham garantido a sua formação na Educação Básica com possibilidades de tornarem-se dirigentes (EPSJV, 2007).

É importante então especificar o sentido da escola e da educação, que neste estudo busca evidenciar a maneira a qual a EJA Manguinhos, em se tratando da perspectiva de gênero, exerce o seu papel, uma vez que a escola não possui o papel de “(...) *mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os*

aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2012, p. 2).

Então, segundo uma concepção gramsciana, a escola, enquanto reflexo das relações sociais, integrada à análise de “Estado Integral”, é uma agência educativa complexa, resultado e ao mesmo tempo movimento, de uma multiplicidade de estruturas sociais que se cristaliza ao longo do tempo. Entretanto, a tarefa essencial que Gramsci atribui à escola é a de promover um parâmetro educativo que permita o real desenvolvimento das capacidades de compreensão humana sobre o mundo e que possa intervir nele juntamente com outros indivíduos, direcionada por uma mudança da realidade. Isso significa que para Gramsci, a escola deve ser uma conexão organizada entre cultura e trabalho (META, 2017).

Destarte, é por isso que a EJA Manguinhos defende, pensa e realiza uma educação territorializada, onde vida e processos educativos estejam atrelados. A vida das/os estudantes que residem ou trabalham em territórios vulnerabilizados é marcada pela ausência cotidiana do Estado em políticas sociais, *“no que concerne às garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos”* (KOWARICK, 2009, p. 19). Pensar uma educação territorializada a qual se discute questões ligadas à moradia e à área de atuação das/os estudantes, é perceber a educação também como elemento constitutivo no instrumental político de referência a possibilidades de intervenção e alteração da realidade.

Ainda segundo seu Plano de Curso, a EJA Manguinhos possui a intenção de proporcionar uma prática político-educativa que permita aos sujeitos que a compõe não apenas saber sobre e reivindicar seus direitos, mas além disso, serem protagonistas na construção de novos direitos e novas lutas para a transformação da sociedade em que estão inseridos. Então, na proposta curricular, em consonância com os princípios da EPSJV sobre seu conceito ampliado de saúde, a EJA Manguinhos entende que a elevação do nível de escolaridade de pessoas inseridas em um determinado território, se torna também um dos motivos responsáveis para a saúde da população.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é desenvolvido por um eixo estruturante: “Território, Saúde e Participação Social” presente em toda formação da EJA Manguinhos no aprofundamento e complexidade de acordo com cada fase do processo de aprendizagem, pois se considera que deva fazer parte da formação de toda/o trabalhadora/or um currículo que contemple concepções e um aparato metodológico de ações educativas de promoção à saúde

O conceito ampliado de saúde estimula um projeto de educação que considere, na sua estrutura curricular, a discussão contínua e integrada dos determinantes sociais de saúde. Esse sentido do conceito de saúde estrutura a visão que as condições da saúde de cada grupo social inserido em territórios singulares, contextos histórico-geográficos específicos, são o resultado de um conjunto de determinantes sociais (paz com garantia de direitos, segurança, saneamento básico, alimentação, educação, boas condições de trabalho, ambiente saudável, moradia, lazer) que podem afetar a qualidade de vida das pessoas. (EPSJV, 2007 apud BUSS e PELLEGRINI FILHO 2007).

Assim, o eixo “Território, Saúde e Participação Social” enquanto sustentação de todo o curso da EJA Manguinhos será desenvolvido a partir de sub-eixos de trabalho que são desenvolvidos a cada semestre, a saber: 1 - Movimentos Sociais e luta por direitos; 2 - Identidade e Cultura Local; 3 - Meio ambiente e Desenvolvimento Local e 4 – Trabalho.

Esses eixos estão inseridos na organização curricular e preveem a interdisciplinaridade como prática coletiva. Assim, o conteúdo de cada disciplina terá orientação pela concepção e objetivos de cada eixo. Além das disciplinas da Educação Básica, o currículo da EJA Manguinhos também é composto de oficinas integradoras. Essas oficinas, assim como as demais disciplinas, buscam concretizar a percepção defendida pelos eixos de trabalho, e são de temas diversos e alteradas conforme a demanda das/os estudantes. Em 2020, foram previstas as oficinas de Artesanato, Movimentos Sociais, Agroecologia, Graffiti, Audiovisual e Círculo de Leitura.

Em relação ao debate sobre as relações de gênero na EJA, este teve início de forma sistematizada a partir de uma oficina temática iniciada em junho de 2016³⁶. Antes deste momento, a discussão sobre gênero ocorria de forma pontual de acordo com algumas datas do calendário feminista, como é o caso do 8 de março – Dia Internacional da Mulher Trabalhadora, por exemplo, ou ainda por meio de ações espontâneas a partir de motivações individuais de professoras da EJA. Assim como outras oficinas foram substituídas, a oficina de Gênero existiu até dezembro de 2018.

Em relação ao eixo “Movimentos sociais e luta por direitos”, a EJA Manguinhos defende a relação fundamental entre educação e movimentos sociais por considerar a necessidade de atuações e produções com grupos organizados que pautem a contra

³⁶ A oficina de gênero se inicia no semestre em que o eixo desenvolvido foi o de “movimentos sociais e luta por direitos”. Em uma seleção para contratação de nova/o oficinista/o, a proposta de oficina de gênero foi a que mais se adequou ao que era demanda da EJA em tal momento.

hegemonia. Faz-se necessário o olhar para as lutas da classe trabalhadora no sentido de integrá-las, exercendo o papel desmistificador de associação dos movimentos sociais com o que ideologicamente é disseminado pela grande mídia sobre suas atuações enquanto “práticas ou ações ilegais, criminosas”. O eixo reflete no currículo, os processos pedagógicos que possuem o compromisso de contextualizar os processos de luta por direitos civis, políticos, sociais, ambientais entre outros que foram historicamente negados às classes populares e aos trabalhadores. As lutas concretas que se organizam em torno de reivindicações por parte da classe trabalhadora por direitos alusivos à cidade, habitação, cultura, saúde, educação, transporte, segurança são constantemente deslocadas ideologicamente para o campo da ilegalidade, retomando o que é de praxe na defesa conservadora do capitalismo pelos aparelhos de hegemonia.

O “aparelho hegemônico” é uma “sociedade particular” (formalmente “privada”), que se torna equivalente do “aparelho governamental-coercitivo” do “Estado Integral”: “força” e “consenso” possuem ambos os respectivos aparelhos, e já está delineado o “Estado Integral” como unidade-distinção da sociedade civil e Estado tradicionalmente entendido. (LIGUORI, 2017, p. 143).

Não é à toa que as/os trabalhadoras/es envolvidas/os nas lutas sociais, ao denunciarem os interesses dominantes são sempre vistas/os como ameaçadoras/es, perigosas/os e que precisam ser contidas/os. Superar esse estigma é tarefa daquelas/es que defendem a educação pública enquanto direito social e passa pelo entendimento de uma EJA inserida no complexo mais geral de luta da classe trabalhadora.

No mesmo passo, o eixo “Identidade e cultura local” sinaliza a necessária proposta político-pedagógica que institui reflexões e produz conhecimentos a partir da experiência da memória e história local enquanto práticas contra hegemônicas, que visibilizem as culturas tradicionais como, por exemplo, as de território de favelas, trabalhadores rurais, nordestinas/os, negras/os, quilombolas, povos originários, entre outros. O eixo visa a questão da legitimação desses saberes, normalmente, deslegitimado nos currículos escolares, assim como a construção compartilhada do conhecimento, ou melhor, o necessário diálogo entre senso comum e conhecimento científico, visando um saber de outro tipo.

No eixo “Meio ambiente e desenvolvimento local” está presente a discussão de que as questões ambientais não são pertencentes apenas ao campo das ciências naturais ligadas geralmente às disciplinas de biologia, por exemplo. Entretanto, a EJA Manguinhos ao

desenvolver tal eixo, pretende promover a reflexão acerca do apanhado de condições, influências, legislações, e estruturas de ordem física, biológica e química que permite e rege as relações sociais em todas as suas formas condicionadas por sistemas sociais, políticos e econômicos (EPSJV, 2011).

A reflexão sobre ser esse um campo de disputas políticas e sociais, o qual deve ser tratado de forma inter e transdisciplinar, para proteger e melhorar a qualidade ambiental, induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade, é enfim, contribuir com valores condizentes com uma sociedade em construção, superada do modo de produção capitalista que em face à sua insustentabilidade intrínseca é destrutiva e promove o esgotamento dos bens naturais. Segundo Marx (1996), as mudanças advindas com a consolidação do modo de produção capitalista, alteraram a relação dos seres humanos com a natureza ao arrancar o campesinato da terra e submetendo à lógica mercantil a atividade agrícola. A exploração dos recursos naturais nas colônias proporcionou o enriquecimento de uma parcela da burguesia e intensificou a destruição dos recursos massivamente nos países do sul global.

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, a terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. [...] E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. (MARX, 1996, p. 113, *apud* FREITAS, 2012, p. 42)

Por fim, o eixo “Trabalho” situa a concepção do trabalho em seu sentido ontológico, enquanto fundante do ser social e o questiona sob a ordem capitalista – o que pressupõe o debate acerca de processos alienantes no mundo do trabalho e a supressão de direitos trabalhistas. O trabalho, enquanto atividade exclusivamente humana; a relação que desenvolve com natureza nos processos de sua transformação enquanto há a transformação simultânea de quem a pratica; a apropriação dos frutos do trabalho por uma classe em detrimento da outra que o desenvolve são temas abordados nas discussões do eixo. Este

debate refere-se, sobretudo, à concepção de trabalho como princípio educativo (EPSJV, 2011, p. 16, *apud*, CIAVATTA, 2009).

A compreensão dos sujeitos que compõem a EJA Manguinhos de que a educação da classe trabalhadora “*pode ser parte importante do processo [de formação] crítica, participativa e territorializada é uma forma importante, sobretudo, de promover saúde*” (EPSJV, 2011, p.7), endossa o propósito de desenvolver processos educativos pautados na “*educação como prática social comprometida com mudanças estruturais da sociedade; a comunidade e os movimentos sociais na luta por seus direitos*” (EPSJV, 2011, p.8). Assim, os eixos temáticos, que compõem a matriz curricular, pressupõem uma relação interdisciplinar coletiva e torna-se o pilar para a materialização do objetivo da EJA Manguinhos.

Cabe aqui uma reflexão sobre as/os trabalhadoras/es que retornam à escola para estudar através desta modalidade: muitas vezes este retorno está ligado diretamente à tentativa de reinserção no “mercado de trabalho”, o que comprova a educação enquanto instrumento perpetuador do trabalho capitalista. Necessário se faz a problematização da desconstrução desse processo.

(...)Em outras palavras, é fundamental recuperar os processos de trabalho vividos – exploração do trabalho, supressão dos direitos trabalhistas, precarização do trabalho, concentração de renda etc – para que sejam discutidos no decorrer da formação destes trabalhadores, de modo a contribuir para o reconhecimento e para organização da classe trabalhadora (EPSJV, 2017, p. 17).

Este eixo fundamentalmente orgânico à educação das/os trabalhadoras/es, permite a reflexão sobre a sua própria condição de classe e o trabalho, como ontológico ao ser humano, pode e deve ser pensado enquanto fundante do ser social, para além de sua submissão às relações capitalistas. Uma educação emancipatória pode se dar por meio de questionamentos no processo educativo, tais como: o que é trabalho? Qual a importância do trabalho na vida das pessoas? Há alguma relação entre trabalho e educação? Trabalho e emprego são as mesmas coisas? O que é alienação? dentre outros.

Assim, a EJA Manguinhos se organiza distribuindo na materialização do seu currículo, atividades variadas que traduzem o calendário de lutas da classe trabalhadora, como é o caso de atividades alusivas a, por exemplo, 8 de março – Dia Internacional da Mulher Trabalhadora - e 1º de maio – Dia Mundial da Classe Trabalhadora.

Dentre suas atividades, a EJA Manguinhos conta com saídas de campo para instituições, associações, entidades, assentamentos, acampamentos, entre outros espaços de

memória de lutas e de organização da classe trabalhadora. Pode-se citar como exemplo, as visitas de campo a assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), e visita à Fábrica Flaskô, reconhecida por sua gestão compartilhada pelos próprios trabalhadores. Há ainda as atividades pedagógicas em museus, teatros, ecovilas, quilombos e aldeias onde pode-se apreender sobre a auto organização histórica das/os trabalhadoras/es em suas variadas formas.

Também faz parte do calendário dos semestres o Cinema na EJA (CINEJA) que acontece em dois momentos em cada semestre. Trata-se de um cine-debate com filmes e convidadas/os que dialogam diretamente com o eixo do semestre trabalhado.

Outra atividade pedagógica é o Laboratório do Livre Saber, que se traduz como um festival que comporta a culminância e finalização de cada semestre no qual as/os estudantes podem expor seus trabalhos desenvolvidos por meio da arte com exposições, danças, jogos, pesquisas, textos, vídeos, entre outros.

Outro trabalho pedagógico realizado no interior da EJA Manguinhos, e que corresponde a uma demanda trazida pelas estudantes, é a Mediação Infantil³⁷. Enquanto suas/seus responsáveis estão exercendo o direito à educação enquanto estudantes na EJA Manguinhos, crianças que são filhas/os e netas/os destas/es estudantes estão em atividades com uma professora-mediadora em atividades correspondentes à faixa etária delas, de cunho pedagógico, alusivo aos eixos temáticos do currículo da EJA Manguinhos. É uma conquista de estudantes e educadoras/es, pois é local do exercício de metodologias variadas relacionando leitura, jogos, artes, bem como lugar de realização do direito à infância através de brincadeiras. Este trabalho foi e ainda é possível também por conta da experiência junto ao MST e as Cirandas Infantis

A experiência da mediação infantil na EJA Manguinhos explicitou até o momento, a possibilidade do desenvolvimento dos temas Gênero, Raça e Classe Social com as crianças. As reflexões travadas pelo coletivo de educadoras/es da EJA Manguinhos, pensando a criança no processo de sua formação inserida em relações sociais sob o capitalismo, afirma que estas possuem sua infância “roubada” de diferentes formas: pelo consumo, pelas exigências, pela violência, pelo trabalho, pelo cerceamento em direitos, entre outras (SOUZA, 2018).

³⁷ A mediação infantil acontece nos dois espaços onde é realizada a EJA Manguinhos e cada espaço conta com 15 vagas para crianças de 4 a 10 anos de idade. A experiência teve início no segundo semestre de 2016 e as vagas são exclusivas para as/os estudantes da EJA que necessitam levar sua/seu filha/o para escola ou qualquer criança pela qual a/o estudante seja responsável. No segundo semestre de 2019 a mediação infantil contava com 27 crianças inscritas.

A escola, enquanto instituição feita de disputas, é local privilegiado para uma educação que não representa apenas um direito de caráter liberal, mas visa se constituir enquanto processo emancipatório considerando essa especificidade da mulher-trabalhadora-mãe e do homem-trabalhador-pai que não possuem uma rede estabelecida e nem acesso a serviços públicos de cuidados com filhos/as e netos/as. Por isso na EJA Manguinhos busca-se garantir as possibilidades de continuidade de seus estudos, tendo a possibilidade de levarem seus filhas/os e netas/os para escola. (SOUZA, 2018). Esta especificidade da EJA Manguinhos em possuir uma mediação infantil para garantia do exercício do direito à educação, sobretudo de mulheres as quais historicamente são atribuídas as tarefas do cuidado, atendem uma demanda das próprias mulheres, correspondem à perspectiva de minimizar as desigualdades de gênero em relação às demandas com esse cuidado e revela o compromisso que a EJA Manguinhos e a EPSJV possuem com o processo educativo de suas/seus estudantes.

No próximo parte tópico será exposta metodologia escolhida para trabalhar a parte empírica da pesquisa e também a própria apresentação e análise das entrevistas realizada com estudantes da EJA Manguinhos.

3.2 Gênero na EJA Manguinhos – Abordagem metodológica e categorias teóricas no Relato de estudantes

A abordagem metodológica deste trabalho foi realizada através de um estudo de caso que se desenvolveu na EJA Manguinhos buscando compreender como se dá o trabalho das/os educadoras/es junto às/aos educandas/os, na perspectiva de gênero, bem como tal temática se faz presente no currículo desenvolvido na EJA Manguinhos/EPSJV. O porquê desta escolha está no fato apontado por Goode e Hatt (1975), que afirmam que o estudo de caso permite investigar, em profundidade, o desenvolvimento, as características e demais aspectos constitutivos de qualquer unidade social, nesse caso específico, um grupo social.

Para tal estudo, a técnica/instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, pois concorda-se com Gil (1999) de que a entrevista é uma técnica de pesquisa que objetiva conseguir informações de importância para uma investigação. Optou-se por tal instrumento, no formato de entrevista semiestruturada, a fim de possibilitar aos sujeitos entrevistados construir mais livremente seu discurso sobre a questão de gênero, possibilitando obter um

conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento desta no currículo da EJA Manguinhos/EPSJV.

Originalmente no projeto de pesquisa, pretendia-se realizar entrevistas com profissionais da EJA e grupo focais com estudantes. Por conta dos entraves encontrados em realizar todas as possibilidades, por ser a pesquisadora também da classe trabalhadora com as dificuldades em fazer os recortes em tempo hábil, optou-se neste trabalho por priorizar a percepção das/os estudantes sobre o objeto desta pesquisa. Embora, as entrevistas com as/os profissionais da EJA tenham sido realizadas e sistematizadas, estas serão apresentadas em futuros trabalhos de forma mais ampliada, relacionando à percepção de profissionais de outras instituições as quais a EJA também é modalidade³⁸.

A entrevista foi realizada com oito estudantes – seis mulheres e dois homens - e duas ex-estudantes³⁹ da EJA Manguinhos, e esse número representa uma amostra de um pouco mais de 5% do quantitativo de estudantes, que, como já foi dito, atualmente totaliza 196 estudantes. A participação destas/es foi voluntária, após a pesquisadora convidá-las/os a participar durante as aulas do mês de agosto de 2019. Dentre as/os que se disponibilizaram a participar da pesquisa, optou-se pela escolha das/os estudantes que estiveram na oficina de Gênero, enquanto ela existiu, por inferir-se que poderiam realizar uma reflexão mais acurada da intencionalidade pedagógica explicitada no currículo.

A entrevista buscou traçar um percurso desde a apreensão da própria palavra gênero, o que, a princípio se entende sobre esse termo. Em seguida, os questionamentos buscaram evidenciar como é a aplicabilidade dessa perspectiva para as/os estudantes quando estão na escola. O objetivo final da entrevista procurou saber de que maneira essa discussão contribui para as variadas dimensões da vida das/os estudantes.

Para compreensão das entrevistas optou-se pela Análise do Discurso (AD). Segundo Orlandi (1986), a AD é fruto do cruzamento de teorias de variados campos do saber. Como a orientação teórico-metodológica deste estudo é o materialismo histórico, este nos permite compreender a teoria das formações e transformações sociais, pois é pela história que se pode observar as condições que os discursos são produzidos, isto é, o porquê da aparição de um discurso em um determinado tempo e lugar e não de outro no mesmo tempo e lugar. A AD se

³⁸ Além das/os estudantes entrevistados, também foram entrevistados 10 profissionais entre professoras/es e oficinairas/os e profissionais de apoio. O material coletado servirá para futuras pesquisas na análise sobre a atuação docente com a temática Gênero na modalidade EJA.

³⁹ Uma participante da entrevista concluiu a Educação Básica na EJA Manguinhos em dezembro de 2017 e a outra participante que também se formou na EJA Manguinhos, concluiu seus estudos em dezembro de 2018. O convite para participação na pesquisa foi possível de ser realizado, mediante o vínculo que essas duas ex-estudantes possuem com a EJA Manguinhos na participação em suas atividades.

constitui, nessa perspectiva, como um instrumento importante para real a compreensão dos aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras. Não é a linguagem em si que os contém, mas precisa dela para ter existência material, real (FERNANDES, 2008).

Compreende-se, portanto, que os sentidos do que se fala (pela linguagem verbal ou não) são produzidos mediante o lugar que o sujeito ocupa. Pode-se pensar sobre a própria pluralidade de sentido das palavras “gênero” ou “relações de gênero” que neste trabalho são situadas sob a perspectiva de que se desenvolveram em sociedades historicamente desiguais, gerando relações de opressão entre mulheres e homens.

A ideologia, enquanto inerente ao discurso, pressupõe a inscrição dos sujeitos a um espaço sócio-ideológico, os quais devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição. Sendo assim, mediante toda palavra dita, a AD possibilita elucidar a ideologia que a integra (FERNANDES, 2008).

A formação ideológica está situada “*no conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais, mas se relacionam diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras*” (PÊCHEUX e FUCHS, 1950, p. 166 apud FERNANDES, 2008, p. 49). Significa dizer que os sentidos se manifestam segundo a posição dos sujeitos em relação à formação dos processos ideológicos nas quais essas posições são inscritas.

Ao refletir teoricamente sobre ideologia enquanto pressuposto teórico que faz parte da AD, e que neste trabalho se faz necessário ser explicitado enquanto categoria a ser considerada nas análises das entrevistas, deve-se examinar que a produção de conhecimento e ciência especificamente sobre a relação entre educação e gênero, elucidada primariamente uma associação entre a produção social e econômica da vida e o que se pode produzir enquanto ciência.

A necessidade de uma abordagem que pressuponha a totalidade do ponto de vista que dê conta de aspectos geográficos, epistemológicos entre outros, que permita uma visão ampliada sobre o trabalho globalizado, na qual seja possível a diferenciação do trabalho e ciência nos países de capitalismo maduro e de capitalismo tardio como é o caso do Brasil, pressupõe uma perspectiva histórica e materialista. A visão de história desnaturalizada e situada como um processo, evidenciando a relação entre centro e periferia do Capital, permitem possibilidades de transformação e não apenas adequação ao *status quo* como sugere a perspectiva pós-moderna ao se limitar à imediaticidade dos fenômenos.

Sobre esse aspecto, novamente para Marx, a aparência é o ponto de partida do conhecimento, pois não esgota o que é o fenômeno, é apenas o modo imediato de emergência

da realidade. Todavia, é desse momento que a pesquisa, o conhecimento científico e a produção de ciência se iniciam, isto é, tanto quanto esse momento é revelador, aparente, também oculta a realidade (NETTO, 2011).

Neste momento, então, tendo em vista a necessidade de revelar os aspectos ideológicos que estão presentes no discurso das/os estudantes entrevistados, cabe a reflexão sobre de que forma se relacionam Ideologia e ciência e se é possível produzir conhecimento sem ideologia. Konder (2002) em “A questão da ideologia em Marx” afirma que

A ideia de uma construção teórica distorcida, porém ligada a uma situação histórica ensejadora de distorção, é, no pensamento de Marx desde o primeiro momento da sua articulação original, uma ideia que vincula a ideologia à alienação (ao estranhamento, se preferirem). (KONDER, 2002, p. 31)

De acordo com esse pensamento, pode-se dizer que para Marx, Ideologia possui um aspecto negativo, tendo em vista que a ideologia burguesa é uma ideologia que interessa apenas a uma classe, a que dela surge, logo, a ciência também será uma ciência burguesa. Entretanto, qual tipo de ciência interessa à classe trabalhadora?

Marx, em seu processo de afastamento do pensamento hegeliano, questionou o idealismo ao pôr em xeque a ideia de um Estado subserviente ao funcionamento da sociedade, pois “*alimentar uma ilusão de um Estado racional*” se tornou para ele um equívoco no qual a realidade concreta demonstrava que este apenas era o desenvolvimento de uma construção ideológica, sendo na verdade comprometido com a propriedade privada (KONDER, 2002).

Marx, ao investigar a sociedade capitalista, percebeu que esta estava associada de forma vital aos interesses burgueses que, enquanto classe, converteu tudo em mercadoria, inclusive a força de trabalho. Considera-se nesse aspecto que a produção de ciência não foge desse processo, está imbuída da relação entre divisão social (e sexual) do trabalho e propriedade privada.

A origem remota da ideologia, então, estaria na divisão social do trabalho, ou, o que é a mesma coisa, na propriedade privada. Marx é explícito nessa equiparação: ‘Divisão do trabalho ou propriedade privada são expressões idênticas; o que uma diz sobre a atividade é o que a outra diz sobre o produto da atividade’. (KONDER, 2002, p.37)

Destarte, em Marx, a falsa consciência como constitutiva da ideologia denota uma “meia verdade”, uma verdade invertida, pela metade, disfarçada, parcial que é válida para

alguns em alguns contextos, em alguns momentos. Logo, a fragmentação do conhecimento – característica essencial da sociedade capitalista – favorece a disseminação da ideologia.

Ao responder a questão sobre qual ciência interessa à classe trabalhadora, pode-se considerar que para a classe trabalhadora, enquanto classe universal, é o conhecimento que tenha como base de sustentação a totalidade, que permita reconhecer as múltiplas expressões da realidade e dos fenômenos, e por isso evidenciará os mecanismos ideológicos que invertem, ocultam e naturalizam o particular como se este fosse universal. Não se trata, no entanto, de propor uma concepção materialista de cima para baixo verticalmente na construção de uma sociedade futura comunista, mas de fortalecer o movimento real da classe trabalhadora na construção de uma nova ordem societária, que seja liberta de exploração de classe e opressões de gênero, raça, entre outras.

A concepção de ideologia em Marx possuiu, como pode-se ver, um aspecto epistemológico que denotou uma preocupação em descrever os mecanismos de dominação da sociedade burguesa. Gramsci, um dos maiores marxistas do século XX, aprofunda essa questão, refletindo o aspecto mais político sobre a ideologia em instrumentalizar a classe trabalhadora, em construir outra possibilidade de se estar no mundo com estratégias de enfrentamento aos mecanismos de dominação da classe burguesa.

Sendo assim, fica evidente que a produção de Gramsci tentou sintetizar respostas à questão sobre como domina a classe dominante e por isso a questão da hegemonia foi algo essencial para ele. Para tal, a concepção de Estado Integral que ressignifica o papel da sociedade civil e a coloca em outro plano, torna explícito que a máquina do Estado foi, em sua origem, organizada para proteger interesses historicamente dominantes validando toda sua organização societária (GRAMSCI, 2015).

No âmbito da sociedade civil, muitas organizações dão respaldo e suporte à direção necessária para o que o Estado deva seguir em relação aos interesses burgueses. Segundo Gramsci, as classes populares devem fazer o mesmo: a mesma organização para suporte à sociedade política, embora a luta não deva estar somente na esfera da institucionalidade (GRAMSCI, 2015). Então, a compreensão da concepção de Estado Integral se faz necessária, pois será em seu seio que a dominação e a disputa de hegemonia se darão de forma dialética, articulando repressão e estabelecendo consenso. Inclusive, a concepção histórica de mundo explica em que direção a ciência e a produção de conhecimento no que se refere ao debate de gênero foi construída.

Considera-se da mesma forma o que WOOD (1999) desenvolve enquanto crítica à perspectiva pós-moderna, pois esta é a que tem subsidiado majoritariamente a ciência que é

produzida acerca do debate de gênero. A autora, em “O que é a agenda pós-moderna?” constrói uma narrativa na qual se pode considerar que o pensamento pós-moderno afirma que a diversidade é revolucionária, pois pauta uma “visibilidade” concedida às minorias. Porém, esta visibilidade não pauta uma nova ordem social. Ora, se o horizonte dessa perspectiva não denota a transformação dessa sociedade e naturaliza as relações sociais, nota-se que ela se aproxima, nesse sentido, à perspectiva positivista.

E de acordo com essa “agenda pós-moderna”, a ciência é espaço de disputa dentro da ordem do Capital, diluída entre os conhecimentos, logo, a ciência está relacionada com os códigos de poder, socialmente estabelecidos, que legitimam o que é ciência. Contudo, se distancia assim, de uma perspectiva crítica, na qual a ciência possui caráter universal, pois deve ser historicizada. O pós-modernismo, ao recusar o movimento iluminista, o supera e se apresenta como movimento de grupos específicos, dos discursos, da fluidez e mediante ao tempo histórico onde surge (em meados do século XX), a expansão do capitalismo e o “bem-estar” que proporcionava em países de capitalismo maduro

(...) lançou um feitiço irrevogável sobre as ‘massas’ e sobre a classe operária em particular. Wright Mills, que insistiu com a esquerda para que abandonasse a ‘metafísica trabalhista’, certamente não era o único a pensar que a classe operária não existia mais como força de oposição. (...) Atribuíam crescente importância aos estudantes e intelectuais como principais agentes da resistência e à ‘revolução cultural’ em substituição à luta da classe operária. (WOOD, 1999, p. 9)

É notório como a concepção pós-moderna promoveu o favorecimento de especificidades em detrimento e rejeição à universalidade. A diferença era algo enfatizado pelos pós-modernos: diferenças e identidades que estavam relacionadas a aspectos de raça, sexo, sexualidades e etnias, em que cada grupo particular produz a sua ciência específica e estabelece seus códigos (WOOD, 1999). Questiona-se: de que forma a concepção pós-moderna de relativização e de interpretação da realidade, baseada nos discursos e, ao se afirmar subsidiadora da diferença, realiza o que pretende sem uma perspectiva de totalidade? Como se materializa sem o aspecto historicizador das relações sociais? Como se pode refletir sobre uma sociedade desigual sem explicitar a contradição fundamental da luta de classes?

Afirma-se aqui a defesa de que a identidade de classe não se sobrepõe a outras identidades como as de raça, etnia e gênero, por exemplo. A relação antagônica entre classes – capital e trabalho – é eixo estruturante dessa sociedade e, embora possa haver ênfase nas identidades variadas (mulher, homem, negras/os, indígenas, etc.), a identidade social comum

de uma classe possui experiência comum em suas frações de classe e é comprovada socialmente como aponta Marx em “A crítica ao programa de Gotha”. As reflexões trazidas pelo autor denotam que a igualdade se alcançará com o valor dado às diferenças e o reconhecimento de que a classe trabalhadora não é formada por um bloco monolítico, fica evidente em suas análises. De acordo com o desenvolvimento de uma nova ordem societária,

(...) Quando houver desaparecido a subordinação dos indivíduos à escravização do trabalho, e com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas primeira necessidade vital; quando o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual segundo suas necessidades. (MARX, 1875, p. 25 *apud* MORES, 1999, p.18)

A partir dessas reflexões, compreende-se que os relatos das/os estudantes e ex-estudantes da EJA Manguinhos refletem uma percepção heterogênea acerca da perspectiva de gênero a qual é pensada de variadas maneiras conforme a apreensão do conceito. Neste momento, será exposto as respostas trazidas pelas/os estudantes no que buscou revelar as entrevistas. As/os participantes serão identificados por iniciais dos nomes de mulheres de luta, algumas femininas classistas, outras artistas que denunciavam as opressões, entre médicas, assistentes sociais, compositoras, professoras, enfermeiras, militantes comunistas, foram elas revolucionárias que em suas vidas e em variadas atuações lutaram por direitos e contra as opressões de gênero. Foram usadas as iniciais dos nomes de: Ana Montenegro – AM, Ângela Davis - AD, Armanda Álvaro Alberto - AAA, Dona Ivone Lara - DIL, Frida Kahlo - FK, Marielle Franco - MF, Nise da Silveira - NS, Olga Benário - OB, Rosa Luxemburgo - RL e Rosa Parks - RP. As respostas a cada pergunta serão trazidas em diálogo com as reflexões que puderam ser travadas baseadas nas referências teóricas escolhidas.

3.3 – A voz das/os estudantes da EJA – Análise das entrevistas

A primeira pergunta da entrevista realizada com as/os estudantes, buscou apreender a compreensão que tinham sobre gênero (APÊNDICE A). Foram trazidas aqui a transcrição dos trechos das respostas dadas que possuíam ligação direta com a pergunta:

AM – (...) a primeira coisa que vem à cabeça é masculino e feminino. É o que vem de primeira. A questão que nunca foi muito falada e a gente tem discutido isso praticamente agora. Na história é agora que tem se falado. Tanto que eu tive acesso a essa discussão só agora aqui na escola. E mesmo assim eu não me arriscaria em dizer: ‘Gênero é isso, ou aquilo’.

AD – No meu modo de pensar é a diferença entre uma pessoa pra outra, seja não só no sexo como na raça e na cor.

AAA – Falar sobre o gênero, é falar sobre a gente, sobre mulheres. O que as mulheres podem, fazem, não é isso?!

DIL – Gênero eu acho que é falar sobre desigualdade, sobre preconceitos contra mulher, sobre racismo. Eu acho que é falar sobre tudo isso.

FK – Hoje em dia nós vivemos em um mundo que é tanta discriminação com as pessoas, sobre o que elas gostam ou fazem ou deixam de fazer, mas todo mundo é igual e eu acho que essa discussão é sobre igualdade (...), entendeu? No meu ponto de vista é isso.

MF – Gênero pra mim, existe mais nessa questão de mais direitos relacionado às mulheres, que durante muito tempo e ainda são prejudicadas nessa sociedade machista e aí não é só no sentido da mulher, também é falar sobre os homens, né? Pra clarear um pouco mais a mente, pra se ter mais esse cuidado com as mulheres, eu acho importante. O que me vem na minha cabeça é isso.

NS – Eu acho que Gênero, na minha opinião é também a gente se identificar como homem, como mulher e ter, saber ter certezas sobre ser mulher, sobre ser homem... Muitas vezes as pessoas não se identificam sendo mulher ou homem, há aquela indecisão sobre será que é isso mesmo, será que eu sou isso mesmo?

OB – A diferença entre homens e mulheres. Acho que as mulheres, hoje em dia, ficam muito impossibilitadas de fazerem as coisas por conta do machismo.

RL – Gênero pode ser definido como aquilo que diferencia homens e mulheres, masculino e feminino.

RP - Gênero não é sexo biológico, é construção social. É muito importante essa discussão sobre gênero, principalmente com as crianças, pra que elas se libertem do papel moral de gênero, pra que elas possam se olhar e se respeitar e se entender.

Por ser a primeira questão, uma das principais ao buscar traduzir qual a apreensão do conceito, foram expostas todas as respostas. Elas se encontram e se distanciam em perspectivas variadas sobre a concepção que os/as educandos/as possuem sobre gênero. Quatro respostas concordam em gênero estar associado ao masculino e feminino e relacionam com uma discussão que tem a ver com os preconceitos contra as mulheres, falar sobre as mulheres e sobre igualdade. Pôde-se compreender, nesse sentido, que há neste debate a ligação com as lutas feministas e das mulheres. Outra percepção é a de que fica evidente, em algumas respostas, que a perspectiva interseccional foi trabalhada durante a abordagem de gênero, pois esse debate é associado também à discussão de racismo e anti-racismo como apontam duas respostas.

Duas respostas definem gênero enquanto construção social. Em resposta como a que afirma “*ter certezas sobre ser mulher, sobre ser homem, (...) sobre essas identidades*”, e “*pra que elas se libertem do papel moral de gênero, pra que elas possam se olhar e se respeitar e se entender*”, deixa essa percepção evidente.

Uma resposta afirma que a discussão de gênero passa pelo viés dos direitos das mulheres por conta de uma sociedade machista. Por isso, afirma-se a discussão gênero que engloba mulheres e homens.

Já a segunda questão buscou saber qual foi a percepção da/o estudante em ter participado da oficina de Gênero e a maioria das/os entrevistadas/os trouxe em suas respostas, elementos que vão ao encontro do que se pretende enquanto educação emancipatória. As respostas afirmam:

AM - Uma nova visão de mundo, de lidar com as pessoas, foi transformador, foi muito novo pra mim.

AD – Pra mim foi super interessante, porque até então eu ouvia falar de gênero mas eu não tinha conhecimento da palavra em si. Pra mim era como se fosse... as pessoas falavam assim: “ah, desigualdade de gênero”, a princípio (...), quando ouvi a

primeira vez, eu achava que era um objeto, eu não sabia que era uma discussão sobre o próprio ser humano. Eu ficava: “Nossa, gente o que será isso que tá se falando aqui?”. Aí depois, quando eu vi um professor falando sobre “trans”, foi aí quando eu vim pra fazer a oficina de gênero que eu comecei realmente a entender melhor. Então, pra mim, a participação foi ótima porque aprendi a ver a classificação que as pessoas têm sobre o ser humano. Entendi também o gênero enquanto a decisão da pessoa sobre o que se é. Ela tem o direito de escolha de ser ou não alguma coisa.

AAA – Eu gostei muito, fiquei muito mais informada, porque o que tinha era informação. Com certeza é muito importante e a escola deve debater sobre isso, pena que acabou a oficina.

FK – Foi muito interessante porque tivemos várias discussões onde os direitos são iguais, onde mulheres fazem o mesmo trabalho que o homens e elas ainda ganham menos que os homens, enquanto elas fazem o mesmo serviço e isso não é justo, é desigual.

MF – De verdade, foi esclarecedor. Eu já tinha uma base em casa, eu sou casado com uma parlamentar e tem toda aquela situação que todo mundo sabe, então a gente vem aprendendo. Mas aqui a gente lidava sempre com a matéria, então era onde pôde ficar marcado e eu vi o quanto as grandes mudanças eram sempre partidas pelas mulheres. E isso foi o tipo de coisa que ficou muito marcado pra mim. Então, assim, foi esclarecedor e motivador também pra gente se atentar mais pra essa questão do gênero que é muito ampla, além do que a gente já imaginava. Foi importante pra esclarecer muita coisa mesmo.

NS – Pra mim foi maravilhoso, eu pude aprender outras coisas que nunca imaginei, pude também aprender a ensinar pra pessoas, pra minha própria família, tirar dúvidas sobre alguns direitos e que a gente tem de respeitar as pessoas do jeito que elas são ou querem ser. E isso foi muito importante.

OB – Eu gostei bastante, pude aprender várias coisas diferentes, pude entender que a mulher pode ser o que ela quiser ser, pode fazer o que quiser. Então, pra mim, foi muito importante, tanto que quando a oficina acabou, eu fiquei muito triste, muito chateada, mas mesmo assim o debate continuou, né? Pouco, mas continuou. Eu gostei bastante e pude aprender várias coisas.

Ao estabelecer uma questão que propusesse uma reflexão sobre a participação das/os entrevistadas/os na oficina de gênero surgiram respostas que indicam uma mudança na “visão de mundo”, a qual, algumas participantes afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o

que se tratava essa discussão, enquanto outras/os puderam aprofundar os conhecimentos que já possuíam sobre o tema. A discussão de gênero foi vista, ora como uma discussão sobre o respeito que se deve ter com outras pessoas, ora no âmbito dos direitos, liberdades, os quais em alguns momentos se têm a percepção de que se “*os direitos são iguais, onde mulheres fazem o mesmo trabalho que o homens e elas ainda ganham menos que os homens enquanto elas fazem o mesmo serviço, isso não é justo, é desigual*”. Fica evidente a contradição de uma sociedade liberal desigual, na qual a própria estudante se questiona sobre direitos iguais e a atribuição de valores diferentes para mulheres e homens na execução de trabalhos iguais.

Essa questão também trouxe outra reflexão importante sobre o que significa em um espaço público de educação trabalhar tais temas que “constrangem” quem participa da construção do conhecimento na relação entre ensino e aprendizagem. Isso fica explícito em respostas como:

RL – No começo fiquei um pouco constrangida com os conteúdos, mas no decorrer das aulas, me senti mais tranquila, (...).

Há de se questionar: por que discutir gênero leva ao constrangimento? Como foi e ainda é desenvolvido socialmente o debate acerca de relações entre mulheres e homens nas instituições? Por que falar sobre a construção dos direitos das mulheres se tornou constrangedor no início para essa estudante especificamente? Ao afirmar que no decorrer das aulas “*me senti mais tranquila*”, pode-se considerar que o debate de gênero ao ser desmistificado, é compreendido como algo relevante na escola.

Há, em uma das respostas, a importância atribuída à participação na oficina relacionada à desmistificação de uma história feminista hegemônica de luta das mulheres – a oportunidade de ter uma outra perspectiva diferente da eurocêntrica por discutir questão racial e as sexualidades:

RP – Participar das oficinas de gênero foi importante e me trouxe outra percepção da realidade e, principalmente, sobre o feminismo, porque me abriu vários olhares. Eu passei a olhar o feminismo de vários ângulos. A importância da diversidade que tinha dentro da oficina, perceber o quanto alguns gêneros são silenciados (...). Como muitas ramificações do feminismo também são muito silenciados. A própria causa das mulheres negras e de periferia, que além de lutar pela autonomia da mulher, ainda têm que lutar contra o racismo institucional porque daí a discussão do feminismo e de gênero vai além da realidade das mulheres brancas, heterossexuais e de classe média. Então, foi muito importante participar. Acredito que não só na minha vida, mas de vários alunos da EJA Manguinhos.

Esta estudante trouxe várias questões que podem ser analisadas à luz do conteúdo trabalhado na oficina sobre gênero. É perceptível que a estudante já traz consigo uma percepção sobre luta feminista e das mulheres antes de ter acesso à oficina de Gênero, todavia, ela traz também elementos que já foram sinalizados neste trabalho sobre a perspectiva do feminismo interseccional que explicita a forma como as diversas opressões podem se interseccionar. No exemplo dela, o feminismo passou a ser visto de outra forma, com a apreensão sobre a intersecção de opressões de raça e gênero, o que reflete também a intencionalidade pedagógica do conteúdo trabalhado na oficina.

Pode-se considerar que a oficina foi um local privilegiado para tal debate, tendo em vista sua especificidade associada aos eixos de cada semestre que se aproximam das realidades de vida das/os estudantes da EJA.

A resposta da estudante DIL afirma que *“Foi muito relevante, porque eu citei coisas que aconteceram no meu passado e que ninguém sabia e isso foi muito importante porque foi como uma conversa terapêutica que eu nunca tive e isso me fez ser mais livre”* revela o teor potencial da escola enquanto lugar que pode ser seguro para expressão de subjetividades. A estudante que afirmou sua experiência na oficina enquanto possibilidade de expressar situações em que nunca tinha compartilhado e que este fato possuiu um caráter “terapêutico” e que a “fez ser mais livre”, dialoga com o que Iasi (1991) afirma ao refletir sobre a luta específica das mulheres contra sua situação de opressão, e por isso afirmadora da sua singularidade enquanto mulher, que contém o potencial de superação desta opressão e a reafirmação do ser humano em sua integralidade genérica.

Sendo assim, afirma-se que a luta específica das mulheres contra a opressão vivenciada apenas por serem mulheres, é uma mediação específica da totalidade da luta, enfim, pela emancipação humana. Considera-se, então, que esta opressão é materializada na família, nos valores culturais hegemônicos, na ideologia e em todas as relações de poder nas instituições, pois, ao contrário de uma visão idealista da realidade, a sociedade real não é harmoniosa, mas fruto do desenvolvimento e repercussões ideológicas que mantém seu processo vital (MARX, 1998).

Esta questão também foi reveladora em outro aspecto: a abordagem de gênero na EJA Manguinhos ainda não ocorre de forma interdisciplinar. Respostas que afirmam: AAA - *“(…) mas aqui a gente lidava sempre com a matéria, então era onde pôde ficar marcado (...)”* e MF - *“(…) Com certeza é muito importante e a escola deve debater sobre isso, pena que acabou a oficina.”* atribuem um lugar específico para este debate, como acontecia na oficina.

Longe de uma visão romântica a qual idealiza a interdisciplinaridade, afirma-se aqui a clareza sobre a construção do conhecimento de forma interdisciplinar nos limites de uma sociedade burguesa que é fragmentada e que nas instituições educacionais se apresenta por especificidades, por meio de disciplinas. Portanto,

(...) a interdisciplinaridade pode ser traduzida em tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida. (...) A interdisciplinaridade pode se materializar nas metodologias de ensino, no currículo e na prática docente. (PEREIRA, 2008, pp. 265-266)

Uma reflexão travada durante a análise das entrevistas, especificamente sobre as respostas à segunda questão – sobre a percepção da/o estudante em ter participado da oficina de Gênero - se relaciona com o potencial de liberdade das mulheres que prega os movimentos feministas e que podem alcançar homens também porque denotam uma perspectiva de sociedade que seja emancipada, livre de padrões de gênero que servem a uma determinada ordem social. Refletir sobre a apreensão de conhecimentos por parte das mulheres e transformação de consciência sobre sua própria condição de existência, em uma sociedade de contradições, pode ter a materialidade apenas de uma aceitação formal da importância de suas lutas pelo conjunto da sociedade. Como o processo ideológico hegemônico é patriarcal, a luta das mulheres – maior parte da classe trabalhadora – por creches, educação e direitos sociais em geral podem ser condicionados a “coisas de mulher” e não como uma luta que integra a luta de toda classe trabalhadora.

Eis, na vida material, o limite sobre liberdade e emancipação formais. Conhecida como cidadania, ela serve apenas, institucionalmente a um projeto de sociedade, pois a emancipação burguesa – longe de ser ilusória – é liberdade liberal, a qual não atende aos interesses de classe das/os trabalhadoras/es⁴⁰.

A terceira e a quarta questão foram complementares, pois em uma delas perguntou-se qual discussão sobre gênero na oficina ou nas outras atividades em sala de aula, ou as saídas de campo – atividades alusivas ao oito de março (Dia internacional das mulheres

⁴⁰ “Os marxistas mais recentes (...), particularmente depois de Lenin, evidenciaram muitas vezes uma acentuada tendência a negar as liberdades “formais” da democracia burguesa o estatuto das verdadeiras liberdades” (BOTTOMORE, 1989, p. 32).

trabalhadoras), atividades como o Sankofa e o Arte e Saúde⁴¹ –, fez refletir melhor sobre o tema. E o outro questionamento foi sobre como tem sido atualmente a discussão de gênero na escola, durante as aulas.

As duas respostas a seguir sobre à terceira e quarta questões foram de estudantes homens. É interessante perceber como a discussão sobre relações de Gênero trabalhadas na oficina tratou de expor também uma sociedade patriarcal que é violenta inclusive aos homens ao difundir um padrão hegemônico sobre exercício da masculinidade. Embora o debate sobre relações de Gênero seja majoritariamente e historicamente desenvolvido sobre o lugar de segunda ordem delegado às mulheres, o conteúdo abordado na oficina de Gênero contribuiu com a percepção de que o feminismo também é uma lugar de pensar e realizar a liberdade de homens em relação a uma sociedade hetero-patriarcal⁴².

AM – Olha, a discussão que me marcou muito foi aquela discussão na oficina sobre o machismo e a automutilação do menino por questões de gênero que tinha que mostrar para os outros que não era mais virgem.

MF – Ah, eu lembro de uma discussão que tivemos somente homens. Foi fundamental, marcou mesmo a minha vida. Inclusive vira e mexe quando tô num debate assim sobre gênero, eu lembro. Foi uma dinâmica que fizemos em sala de aula, só homens olhando para o espelho e você tinha que falar a última coisa em que você cometeu algum machismo, praticou algum machismo. No início foi meio difícil pra gente, mas depois que a galera começou a se soltar, todo mundo teve algo a confessar, inclusive aqueles mais machistas se soltaram quando viram os outros homens falando sobre o que já fizeram, entendeu? Tipo “Ah, hoje eu briguei com meu sobrinho porque ele tava brincando de boneca”. Então assim, coisas desse tipo começaram a ser esclarecedoras e a gente pode ver o quanto a gente tava errado naquela dinâmica, então me marcou demais mesmo.

⁴¹ O Arte e Saúde e o Sankofa são eventos promovidos pela EPSJV. O Arte e Saúde, por meio de temas escolhidos, trabalha o desenvolvimento de variadas expressões artísticas enquanto parte do processo educacional. O Sankofa é um projeto da EPSJV que visa potencializar os estudos, pesquisas e atividades escolares e extraescolares sobre as relações étnico-raciais. É realizado por meio de um evento com debates e ações culturais. O sítio eletrônico da EPSJV sinaliza que “é através do debate coletivo, reivindicar a efetiva implantação das leis 10639/03 e 11.645/08 – que determinam as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O intuito dessas legislações é valorizar a cultura das classes sociais afro-brasileiras e indígenas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e na estrutura curricular, além de contribuir com a formação continuada dos professores e estudantes”. (Acessado em www.epsjv.fiocruz.br, em 11/04/2020, às 19:02).

⁴² Tais relatos trazidos por esses dois estudantes são alusivos a atividades realizadas sobre o dia 8 de março de 2018 e 2019, respectivamente.

Os relatos a seguir trazem vários elementos sobre a discussão do tema “violência contra a mulher” e “feminicídio”. Temas que fazem parte do primeiro conteúdo que era abordado na oficina de Gênero, foram as mais relevantes para essas estudantes.

AD – O que mais me marcou foi a discussão sobre feminicídio. A quantidade de mulheres que apanham e morrem de namorado, de marido, de ficante. Acho terrível uma mulher que se sujeita a isso. Então, ver a quantidade de mulheres que morrem, 5 a 6 por dia. Imagina a quantidade de mulheres que sofrem alguma violência! Muitas vezes as pesquisas estão erradas porque a maioria das mulheres não vai lá denunciar. Gostei muito também de quando aprendemos sobre a Lei Maria da Penha e saber que existem vários tipos de violência. Saber disso é importante pra ir na delegacia, pra fazer a denúncia, pra saber do direito que tem, embora a lei ainda não seja tão rigorosa.

DIL- Foi a luta, aquela dinâmica sobre defesa pessoal para mulheres. Foi muito bom o professor ter vindo aqui e em uma aula ter ensinado coisas que ajudam a gente a se defender de agressões... Porque precisamos, não estamos seguras.

NS – (...) A aula de defesa pessoal foi a que eu mais gostei porque sempre vemos em todo lugar a questão do feminicídio das mulheres, então de algum maneira aquele professor pôde ensinar pra gente, foi pouquinho tempo, uma pena, mas ele pôde explicar pra gente alguns golpes de defesa e tudo foi muito importante.⁴³

O enfrentamento à violência doméstica contra mulheres, foi e ainda é pauta prioritária nos movimentos feministas. Historicamente naturalizada, presente em qualquer representação, seja na televisão, nos romances, no teatro, cinema, em ditos populares que alertam: “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, é denunciada pelas mulheres para que o Estado “meta a colher”. Na luta por políticas públicas, a Lei Maria da Penha⁴⁴ é fruto desses tensionamentos que geraram conflitos entre classes, resultado da denúncia do Brasil a organizações internacionais por não possuir leis que garantissem a segurança das mulheres contra a violência de gênero perpetrada na maioria das vezes por familiares das vítimas

⁴³ A aula no formato oficina de “Defesa pessoal para mulheres” ocorreu em atividade alusiva ao dia 25 de novembro – Dia Internacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Foi realizada em conjunto com o coletivo “Piranhas Team” é um coletivo de práticas de defesa pessoal para mulheres e pessoas LGBTs que atua no Rio de Janeiro desde 2016. Suas/seus integrantes possuem um estatuto onde afirmam o compromisso social com a construção de outra sociedade livre de violência de Gênero. Realizam atividades de militância com oficinas e aulas práticas em escolas e várias outras instituições. A página do facebook do coletivo está no endereço: facebook.com/piranhasfc. Acesso em 3 abril 2020.

⁴⁴ Lei nº 11.340 de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-6/2006/Lei/L11340.htm. Último acesso em março de 2020.

(MEDEIROS, 2018). Esta lei era trabalhada como conteúdo básico, primordial na oficina de Gênero por ser a maior lei de defesa das mulheres e responsabilização de quem comete o crime de violência doméstica contra mulheres no país. Foi possível aprofundar o conhecimento na Lei que expõe a violência doméstica em suas cinco faces: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial.

De acordo com o Dossiê Mulher (ISP, 2019)⁴⁵, embora a violência contra as mulheres se manifeste de diversas formas e esteja presente em todas as classes sociais, etnias e faixas etárias, as maiores vítimas de violência doméstica e feminicídio são as mulheres negras e periféricas. Por ser este também o perfil da maior parte das estudantes da EJA Manguinhos – mulheres periféricas e negras – um currículo que desenvolva essa discussão, endossa o compromisso da escola pública em sua função social com a educação.

Outra reflexão que tais relatos trazem é o que historicamente os movimentos feministas no Brasil e no exterior também desenvolvem, sobre a auto-organização coletiva das próprias mulheres na defesa de suas vidas. Se materializam como denúncias ao Estado sobre a insuficiência de suas instituições na proteção da vida e de responsabilização aos que cometem os crimes de violência. Em atividade alusiva ao Dia Internacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, no ano de 2018, a EJA Manguinhos, em articulação com o movimento social através do Coletivo “Piranhas Team”, abordou o tema da defesa pessoal para mulheres. O relato do professor do coletivo Alisson Paes na aula, revela ainda ser necessário que os grupos sociais minoritários politicamente pautem sua própria autodefesa, seja na luta por políticas ou na própria autoproteção física: *“Na insuficiência de proteção do Estado às vidas das mulheres e pessoas LGBTs contra a violência que ocorre no âmbito privado, nós temos o direito de nos defender”*.

No mesmo passo sobre a denúncia da violência praticada contra mulheres, vários coletivos de luta na defesa dos direitos das mulheres e coletivos feministas pelo Brasil inteiro desenvolvem campanhas sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres que acontecem nas casas ou nas ruas. É o caso do Núcleo de Mulheres Jovens da Casa da Mulher Trabalhadora (CAMTRA), no Rio de Janeiro, do qual duas professoras da EJA Manguinhos faziam parte⁴⁶.

⁴⁵ O Dossiê Mulher é um documento sistematizado pelo Instituto de Segurança Pública no Estado do Rio de Janeiro de publicação anual há 16 anos. Os dados são gerados a partir dos Registros de Ocorrência (RO) das Delegacias de Polícia Civil de todo o estado. Em 2019, foram selecionados os delitos mais recorrentemente associados aos diferentes tipos de violência contra a mulher, conforme a classificação dada pela Lei nº 11.340, de 2006 – Lei Maria da Penha.

⁴⁶ A Casa da Mulher Trabalhadora – CAMTRA – é uma organização que atua na defesa dos direitos das mulheres. Possui um Núcleo de Mulheres Jovens e, no ano de 2015, realizou a campanha “Não me cale, nem me

O grupo auto organizado com metodologia contra a verticalização do saber, atuando sempre com o que suas integrantes chamam de “jovem para jovem”, em 2017 juntamente com as/os estudantes e profissionais da EJA Manguinhos, executou uma noite de atividades contra o assédio sexual no transporte público perpetrado contra as mulheres.

A violência psicológica contra as mulheres também é algo comum, subsidiada pelas mesmas relações de poder patriarcais que estabelecem padrões de beleza físicos sobre feminilidade e masculinidade. Debater padrões de beleza na oficina e nas variadas atividades e questioná-los foi algo trazido pelas/os próprios estudantes que vislumbraram tal possibilidade de trabalhar o tema na escola.

AAA – Eu gostei de uma dinâmica da oficina sobre padrões, como a gente se sentia, sobre autoestima. Adorei essa dinâmica. Levantou meu ego. Agora que as negras estão se assumindo sobre seu cabelo black power, agora que tem saído maquiagem pra nossa pele e estamos tendo orgulho de ser negras.

OB – (...) eu acho que quando falamos sobre nossas questões da infância. Que nem nossa colega falou sobre quando ela era criança que chamavam ela de menino, de homem porque ela não se comportava como uma menina nas brincadeiras. Na aula, eu me lembro de vários colegas que puderam falar coisas do passado, quase todo mundo falou de suas questões de quando eram menino e menina e essa aula foi a que mais mexeu comigo.

RL – Gostei da aula relacionada sobre padrões de beleza e quais partes do nosso corpo que mais gostávamos. Todos responderam rosto ou falaram sobre os membros inferiores e superiores, porém uma pessoa mencionou e surpreendeu a todos quando disse que gostava da sua vagina. Apesar da resposta ter sido inesperada, a pessoa foi sincera dizendo que essa parte do corpo lhe dava prazer e foi responsável por trazer sua filha ao mundo.

Há de se refletir sobre a apropriação do corpo no capitalismo sob opressões patriarcais e raciais por uma moralidade que define o que é belo e hierarquiza, tornando mercadoria, não apenas os produtos de beleza, mas as próprias imagens de mulheres e homens. As respostas trazem lembranças do que as/os estudantes experienciaram durante as atividades variadas da escola e da própria oficina. Convergem em temas que trabalharam a violência contra a

culpe #merespeitaê”. A campanha denunciou assédio sexual nos transportes públicos. O sítio eletrônico da instituição é o www.camtra.org.br. Acesso em 4 de abril 2020, às 00:13.

mulher, feminicídio, padrões de beleza, sexualidade, a construção social de padrões de gênero e o reconhecimento do papel da escola em abordar, desmistificar esses padrões, ser local de conflitos para a educação de se dá através da contradição.

Em relação a este papel da escola em desenvolver a discussão de gênero enquanto parte do processo educativo, e abordar a desnaturalização de padrões, é parte do que segundo Wolf (1992), historicamente as mulheres de todas as gerações desde cerca de 1830 tiveram que realizar. Os mitos e padrões de beleza, de acordo com cada momento histórico, são sinalizados pela autora com exemplos que indicam que enquanto as mulheres lutaram por saúde pública e de qualidade, a ideia de cirurgia plástica estiveram em voga; se as mulheres, através da luta organizada, conseguiram leis contra a discriminação no trabalho com base no sexo, essa discriminação passou a se dar com base na aparência das mulheres. Se as feministas lutaram contra a associação direta de comerciais e anúncios sobre o trabalho doméstico e as mulheres, estes foram substituídos por propagandas das indústrias da dieta e dos cosméticos. O capitalismo e o patriarcado, unidos em harmonia, instituem formas de controle dos corpos das mulheres não só no trabalho produtivo, bem como em toda sua existência.

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram. (WOLF, 1992, p. 15)

Este controle trazido na reflexão de Wolf (1992), e o “tornar-se mulher” é desenvolvido desde a infância. Até antes mesmo do nascimento de um bebê, já durante a gestação, ao se saber o sexo do feto, um conjunto de projeções padronizadas de acordo ao que pertence, será desenvolvido. As respostas indicam essas reflexões e Beauvoir (1980), que discorre sobre a Infância, afirma que nas meninas o que caracterizará essencialmente o desenvolvimento da mulher "feminina" é o que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Entretanto, é um erro crer que se trata de um aspecto biológico. Ao contrário, é apenas um destino que lhe é imposto por suas/seus educadoras/es e pela sociedade.

A construções de padrões de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero foram desenvolvidos como instrumentos de poder, dominação e violência, disseminando uma

“cultura do estupro” e uma “masculinidade tóxica”⁴⁷. Assim, a sexualidade estará para homens e mulheres ocupando lugares diferentes, mas que de modo geral repleto de tabus, mistérios, a qual é hegemonicamente disseminado enquanto debate que pertence ao âmbito privado, familiar. E refletir sobre esse imaginário que delega o debate da sexualidade ao privado, sendo endossado, como já sinalizado neste trabalho, por programas como o Escola sem Partido, inclusive pelos dirigentes da nação, por um discurso que dissemina o ódio e a violência contra pessoas LGBTs⁴⁸ ou quaisquer que não estejam de acordo com os papéis socialmente determinados para os gêneros, deve ser objeto de enfrentamento na luta por uma sociedade mais igualitária.

De acordo com relatório anual sobre mortes de pessoas LGBTs no Brasil, produzido pela ONG Grupo Gay da Bahia (GGB), o país ocupa o primeiro lugar no ranking de assassinato de pessoas transexuais e também é um dos que ocupa os primeiros lugares em homicídios da população LGBT no mundo. Segundo o fundador da ONG, dentre as cinco soluções emergenciais para erradicação dos crimes homolestrasfóbicos no Brasil, a educação é eleita por ele como a primeira: “*educação sexual e de gênero para ensinar aos jovens e à população em geral o respeito aos direitos humanos e cidadania dos LGBT*” (MOOT, 2019, p. 20).

Considera-se também que a violência contra população LGBTs é um desdobramento da violência contra as mulheres, fruto de uma sociedade misógina sustentada por valores hetero-patriarcais, isto é, a lgbtfobia tem relação direta com a violência de gênero contra as mulheres em uma sociedade de valores machistas como a nossa (NASCIMENTO, 2018).

Voltando-se à análise das entrevistas realizadas, uma das estudantes expôs:

⁴⁷ Cultura do estupro e masculinidade tóxica são termos usados pelo movimento feminista e por alguns setores da academia que pensam a ordem capitalista forjada nos padrões que geram violências contra mulheres e homens em relação ao gênero.

⁴⁸ Durante toda a trajetória do governo de Jair Bolsonaro na presidência da república é comum a denúncia contra o presidente por parte de Grupos LGBTs por homofobia. Em geral, o presidente critica as famílias homoafetivas e o que chama de “ideologia de gênero”. Em um dos casos em que foi denunciado, tem relação ao veto contra o financiamento da Agência Nacional do Cinema para filmes com temática LGBTs. Uma das falas do presidente sobre o veto é esta: “*Olha, a vida particular de quem quer que seja, ninguém tem nada a ver com isso. Mas fazer um filme, Afronte, sobre negros homossexuais no DF, confesso que não dá pra entender. Então mais um filme que foi pro saco*”. Em outro momento, no dia 4 de setembro de 2019, afirmou o presidente que família era apenas as que são constituídas por homem e mulher porque assim estava escrito na bíblia: “*O que é que é família? É homem e mulher, está escrito lá. Emende a Constituição, dizendo seja o que for e a gente vê como é que fica. Vê como é que fica porque como eu sou cristão, eles vão ter que apresentar uma emenda à Bíblia também. Não sei quem vai votar essa emenda à Bíblia. Então, eu vou continuar agindo da mesma maneira*”. Consulta realizada ao sítio eletrônico UOL em abril de 2020. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/09/12/grupos-lgbt-acusam-bolsonaro-de-homofobia-e-pedem-acao-da-pgr>. As 14:14

RP – (...) foi sobre quando a gente conversou sobre a diversidade de gênero, uma colega expôs a opinião dela que ao meu ver foi cheia de muito preconceito baseada na religião dela porque na verdade ‘só existe homem e mulher’ e me marcou porque a gente sabe que o preconceito tá aí e as pessoas são preconceituosas. Mas quando a gente se depara e vê ali cara a cara, machuca, mostra pra gente uma realidade que dói e que aí tá a importância dessa discussão, de ser uma troca saudável, onde você possa expor e falar sobre isso. Essa é a importância de tá nas escolas desde a educação infantil, até nas escolas que têm EJA, que têm uma diversidade de pessoas que já trazem uma bagagem, e já traz o preconceito enraizado. Importante pra que as pessoas possam ver que existem pessoas diversas formas, de diversos gêneros e que ela precisa aprender a respeitar, independente da religião que se tem (...). Foi isso que mais me marcou de ver, de ouvir ela falar na aula que era errado e abominável... mas acho que também é importante pra gente saber lidar com essas pessoas.

A escola, enquanto local democrático, de exercício de direito e, por isso local de respeito à diversidade em sua função de socialização, não deve estar deslocada da realidade de suas/seus estudantes.

As próximas questões trazidas pelo questionário da entrevista buscaram saber como se dava a atuação profissional das/os educadoras/es da EJA Manguinhos em relação à abordagem de gênero e se elas/es possuíam algum relato específico sobre essa relação. Embora quase todas/os estudantes tenham sinalizado que era possível uma discussão mais profunda durante a época que existia a oficina de gênero, os estudantes sinalizaram que

AM - Sim, tem professores que tocam na temática em todas as aulas e tem sido bem forte, tem rolado até algumas reclamações de alguns alunos que acham desnecessário, acham que a professora tá falando besteira, enfim, os famosos bolsominions, né? Não gostam que falem. (...) A professora de português usa muito textos de autoras negras e por isso ela sempre toca nesse lance de gênero também e acaba incomodando alguns alunos em sala. Eles dizem que a escola tá induzindo, influenciando, que a escola quer impor isso. É meio louco porque já estamos aqui há mais de dois anos e ainda hoje algumas pessoas se surpreendem com algumas coisas, acham absurdo.

DIL - Ela acontece sim, alguns professores fazem a discussão. Não sei se é caso de citar, como por exemplo, a de português, a de sociologia, a de literatura... são as três que mais citam sobre isso. Acho que seria ótimo se discutíssemos isso em todas as matérias pra a gente poder enxergar o mundo de outra forma porque ainda está tudo muito escondido.

Se torna importante perceber a relação dialética entre os variados posicionamentos das/os estudantes sobre a pertinência da abordagem de tal conteúdo. O desenvolvimento histórico da discussão sobre gênero, independente da ótica em que se deu, foi ao longo dos anos, percurso cheio de desafios, tanto para os grupos que tecem uma análise mais crítica de questionamento da ordem, quanto para outros grupos como os pós-modernos: discutir gênero sempre foi trabalhar questionamentos sobre padrões estabelecidos e naturalizados desvinculados de processos históricos. Além disso, os relatos deixam evidentes que, embora haja no posicionamento político da EJA Manguinhos, a diretriz da discussão sobre relações de gênero, ainda acontece facultativamente.

Pode-se traçar questionamentos quanto ao motivo deste fato: haverá consenso entre as/os profissionais sobre o que significa trabalhar a temática relações de gênero no currículo da EJA Manguinhos? Mesmo sendo um debate essencial que aborda a própria vida das/os estudantes da EJA, a discussão encontra entraves de ser realizada por não se tratar de uma disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica?

Ainda sobre a pertinência do debate, essas/es três estudantes relatam que

AAA - Só uma professora hoje em dia que discute isso na sala. A única. Ela tá sempre trazendo essa proposta, mas eu acho que é possível discutir gênero em todas as disciplinas. Porque as mulheres trabalham fora e dentro de casa, todo trabalho é das mulheres, então dá pra falar disso em todas as aulas.

MF – Eu concordo que todas as disciplinas podem discutir gênero. Porque ainda tem muita coisa que todo mundo acha que é coisa de mulher. A mulher precisa limpar a casa, lavar, cozinhar e ainda trabalha fora que nem os homens... É tudo muito desigual.

FK - Então, com exceção de alguns professores que debatem, e mesmo assim é pontualmente através de alguma questão que esteja debatendo, mas não como matéria como tinha antigamente né? A questão do gênero foi muito importante e foi muito esclarecedora. Até hoje quando vem discutir, a gente lembra do que foi passado pra gente, você tem argumento, você tem conteúdo pra debater. Mas assim, o que eu vejo hoje é muito pontualmente que os professores discutem. (...) Nem precisa sair do português, nem da matemática porque Gênero tá incluído em tudo, entendeu? (...) mas infelizmente não tem uma pegada exclusiva sobre: vamos falar sobre gênero? E aprofundar o tema, eu acho muito importante... o que eu vejo não é isso, acaba que vem jogando assim, de forma que você consegue acolher, mas não é

aquela coisa assim incisiva pra debater mesmo o tema. E eu sinto falta. Eu, como homem, sinto falta dessa questão.

Pode-se considerar que as respostas trazem a necessidade de maior disseminação desse debate. Relacionam o debate à discussão sobre trabalho produtivo e o trabalho na reprodução social enquanto atribuição das mulheres ou, compulsoriamente, delegado a elas. Como já desenvolvido nesta pesquisa em capítulo anterior, a sobrecarga de trabalho sobre as mulheres é histórica, e especificamente com o advento da pandemia que chega ao Brasil no início de 2020, aumentou ainda mais a exploração e violência às mulheres. Variadas pesquisas como as das professoras integrantes Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia Política e Trabalho, da Universidade Federal da Paraíba, afirmam que nesta conjuntura houve o aumento da violência doméstica contra as mulheres, o desemprego e a exploração no trabalho doméstico⁴⁹.

Outro ponto trazido nos relatos é o estudante que afirma que “enquanto homem” sente falta de um debate mais aprofundado sobre relações de gênero na escola. A discussão sobre masculinidades fazia parte do currículo da oficina de gênero e sempre foi temática considerada necessária pelos estudantes⁵⁰.

Nesse sentido, uma apreensão sobre o debate das relações de gênero deve ultrapassar o imaginário social de que se trata uma discussão sobre respeito. O próximo relato demonstrou essa necessidade, pois ao afirmar que além de apenas uma professora da EJA trazer o debate em sala de aula e nas atividades propostas, fica evidente que sua compreensão sobre a discussão não foi aprofundada para o âmbito do direito e é trazida enquanto uma “questão de respeito”.

MF - Sim, uma das professoras que cita muito o assunto é nossa professora de Português, ela tá sempre lembrando a gente sobre isso. Sempre sobre respeitar, sobre aceitar a pessoa como ela é, independente de como a pessoa é, independente de raça, de gênero, todo mundo tem o direito de ir e vir e devemos respeitar as pessoas sempre.

⁴⁹ A página do coletivo no Instagram expõe as variadas atividades de estudo e pesquisa recentes sobre impactos da pandemia na subsistência da classe trabalhadora. Acessado em <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/pandemia-da-covid-19-afeta-mais-as-mulheres-afirmam-pesquisadoras-da-ufpb> em 11/06/2020, às 9:50.

⁵⁰ Em 2017, fez parte do Laboratório do Livre Saber, a realização da campanha “O valente não é violento” na EJA Manguinhos. Esta campanha foi elaborada pela ONU MULHERES, em 2016, para ser implementada em espaços educacionais na intenção de desmistificar o exercício da masculinidade hegemônica. As/os estudantes da EJA Manguinhos gravaram vídeos da campanha e apresentaram uma peça teatral.

Considera-se também importante sinalizar que pode haver algumas “facilidades” em discutir gênero para algumas disciplinas. Vários estudantes afirmam que a disciplina de Português sempre reflete essa discussão, e obviamente que ao trabalhar a interpretação textual dentre outros conteúdos da disciplina, esta é privilegiada, pois permite por meio do exercício da leitura e escrita aprofundar o conhecimento sobre determinada perspectiva conforme a escolha da professora. Este fato, embora demonstre que essa disciplina cumpre o seu papel na execução da postura política da EJA em relação ao debate de gênero, também pode se traduzir contraditoriamente enquanto ação realizada por conta da aproximação política da professora com o tema.

Sendo assim, cabe refletir sobre algumas categorias em Marx, apontadas por Netto (2011), que revelam a indissociável abordagem que existe no autor entre elaboração teórica e formulação metodológica que por meio de três categorias essenciais – totalidade, contradição e mediação –, pode oferecer uma teoria social que responde às questões que ainda são travadas no que se refere à sociedade burguesa. Estas categorias, por sua vez, não possuem um fim em si mesmas, alteram-se de acordo com a realidade social, e são somente válidas com a participação humana direta, pois “[...] *assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema*” (MARX, 1982, p. 105).

Isto posto, considera-se que essas categorias podem contribuir com a compreensão do que significa atualmente a discussão de gênero da EJA Manguinhos. Embora as próprias estudantes tenham demandado por tal debate, e houve um compromisso firmado pelo coletivo de profissionais da EJA Manguinhos, trabalhar o tema em uma instituição pública de educação pode, ora ser acolhido e compreendido enquanto questão pública essencial a ser desenvolvida na educação e nas escolas, ora como algo de âmbito privado e exclusivo às famílias. Esse debate, inserido na correlação de forças, permite compreender por meio destas categorias, como a temperatura da luta de classes definirá como ela se materializa.

Sendo assim, considera-se o âmbito social enquanto lugar de uma dinâmica que não é linear, que se mantêm por meio de contradições em que envolvem os meios de produção capitalistas e todas as mazelas do ser social enquanto integrante deste sistema capitalista. Pode-se afirmar que

[...] As categorias são *históricas e transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais

diferenciada da produção” – vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p.46 – grifo do autor)

Por isso, pensar sobre as contradições, as mediações e a totalidade da realidade, implica entender como os fatos são sínteses de vários elementos interligados, para assim fazer relação recíproca em que os contrários se relacionam. A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral. Portanto, a realidade mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social.

Pode-se visualizar nas respostas das/os estudantes a qualidade dialética da totalidade que é constituída pelas contradições, imprescindível para a sociedade, pois a totalidade da realidade social é também contraditória.

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança (CURY, 1985, p. 33).

Outras questões na entrevista que trazem uma discussão importante foram: “Você considera que discutir gênero na escola contribui com a sua formação para além da própria escola?” e “Como você percebe a relação dessas discussões com a sua vida cotidiana?”
Relatos como:

AM- Olha, desde quando acordo, no metrô, no ônibus, numa loja, você vê o tratamento diferente, o comportamento que querem impor principalmente às mulheres, entendeu? Uma certa escrotidão da parte dos homens e também algumas mulheres têm uma fala que reproduzem a mesma coisa. O tempo inteiro o dia inteiro, nas mídias, nas redes sociais, na tv. (...) Como aluno, como ser humano, como cidadão. É pra vida, é algo necessário, é muito necessário, desde a infância deveria haver essa discussão.

AD – Me trouxe pensamentos importantes. Tanto prós como contra, porque saber da realidade às vezes dói. (...) Com certeza consigo ver na minha vida o que a gente discute aqui. Até então, eu não tinha visto na minha vida que eu sofria racismo, machismo e bullying. Depois que entrei aqui que aprendi essas coisas, consegui ver que era tudo isso. Consegui sentir isso na minha pele.

AAA - Claro que eu consigo diariamente, ver diariamente na minha realidade o que a gente discute aqui. O puro machismo. Se eu vir ou minhas filhas virem alguma

injustiça na rua, a gente se mete. Elas já sofreram vários preconceitos na rua como negras, na faculdade só vivem sentindo preconceito. Ainda bem que elas se dizem feministas e eu apoio totalmente, levanto a bandeira porque hoje eu também me acho uma feminista porque eu já começo não dando mole para o “lá de casa”. Acho muito errado a gente ficar falando na rua sempre sobre essas coisas e em casa a gente não age como deveria.

Tais depoimentos demonstram que além do conhecimento adquirido, houve a possibilidade de identificação com as situações, exemplos, atividades propostas e realizadas. Ao afirmar que *“desde a infância deveria haver essa discussão”*, o estudante percebe que grande parte da forma como se é e se está no mundo, é fruto de reprodução de padrões de gênero, cristalizados e socialmente endossados cotidianamente, desde a infância, mas que quase sempre são apenas protótipos limitadores de toda potencialidade humana.

Uma das estudantes afirmou que apoia as suas filhas que se dizem feministas e que inclusive ela mesma se vê hoje como uma feminista, considerando errado falar na rua sobre esse tema e em casa agir diferente do modo que ela chama “como deveria”. Há de se ter atenção quanto à essa afirmação que pode situar a discussão feminista a um lugar idealizado que também pode ser de padrões. O feminismo enquanto movimento social que questiona a ordem societária hierárquica, se desenvolveu pela libertação das mulheres em relação às amarras postas sobre o gênero feminino, e por isso mesmo é, com a pluralidade do movimento⁵¹, um lugar/percurso de liberdade. Sendo assim, se tornou um desafio ao longo da história do movimento feminista no Brasil, sobretudo na atual conjuntura de retrocessos em direitos para as mulheres, construir uma representação que dê visibilidade e legitimação ao processo político feminista sem que a mesma se torne um padrão que, ao invés de desvelar, também corrobore com a atual ordem (MEDEIROS, 2018).

Em relação à mudança de perspectiva e olhar de mundo sobre a discussão de gênero, os próximos relatos demonstram que a percepção das estudantes foi alterada e estas atribuíram este fato a suas participações nas discussões na escola sobre a temática.

DIL - Eu vou levar pra minha vida toda, já passei por vários momentos difíceis em questão de gênero mesmo, em que só o homem tem poder, só ele pode e a mulher

⁵¹ O movimento feminista no Brasil atualmente é muito plural e diverso. No estado do Rio de Janeiro, o movimento se divide em coletivos de profissionais de educação, de profissionais da saúde, coletivo de estudantes universitárias e secundaristas, coletivos feministas classistas ligadas a partidos políticos, blocos de carnaval feministas, grupos de prática de defesa pessoal para mulheres, coletivos feministas de mulheres negras, coletivos de Mulheres Lésbicas, Bissexuais e Transexuais, Coletivo de mulheres indígenas, instituições militantes dos direitos das mulheres, entre outros (GOMES, 2017).

tem que ficar calada. Então hoje mudou bastante a minha vida sobre algumas decisões.

FK - Contribui sim, porque muitas das vezes a gente chega aqui com a mente fechada pra algumas situações, e saí daqui enxergando melhor, em questão de direitos que são iguais, que você pode fazer a mesma coisa que teu parceiro, que ele não é melhor que você, então os direitos são sim iguais e lugar de mulher é onde ela quer estar. “Ah, mulher não pode fazer isso!” tem esse questionamento. Mas a gente pode sempre ir além sim, independentemente do parceiro concordar ou não. Elas têm o seu direito, as suas vontades.

OB - Sim, porque a gente aprende e fica sabendo dos nossos direitos como mulher e não vai abaixar a cabeça pra qualquer coisa, entendeu? Eu mesma pude aprender várias coisas e lá em casa quando acontecem algumas situações eu digo: “Olha é assim, não é desse jeito!”. Isso vai ser pra vida toda, aqui marcou muito a minha vida. Nunca imaginei que ia chegar aqui no Rio, e já vai fazer 4 anos, e minha vida mudou bastante. Aqui na escola pude aprender sobre muita coisa que nunca imaginei, que não tem a ver só com as matérias. Pra mim é muito gratificante tá me formando agora e isso tá me deixando muito feliz.

As estudantes demonstram o quanto as informações sobre seus direitos foram decisivas em relação a um novo posicionamento em suas vidas, em suas relações. Há também o reconhecimento mais uma vez do potencial da escola em proporcionar aprendizado como afirma OB – “(...) *sobre muita coisa que nunca imaginei, que não tem a ver só com as matérias*”. Sendo assim, considera-se muito simbólico, o lugar em que historicamente os conhecimentos, denominados como “matérias” por uma estudante, são situadas se sobrepondo aos demais conteúdos, igualmente essenciais na educação transformadora.

A escola e o currículo da educação básica, que inclui disciplinas das ciências da natureza, das linguagens ente outros, possui um lugar de status enquanto conhecimentos básicos ligadas ao saber. Lugares privilegiados em detrimento de saberes diversos como é o caso de disciplinas que historicamente foram colocadas como sendo de segunda categoria, como é o caso da Educação Física na EJA. O Coletivo de Autores (1992) salienta que

(...) uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34)

No mesmo passo, as temáticas de relações de gênero, questão racial e outras alusivas às opressões vivenciadas pela classe trabalhadora, adentram a EJA Manguinhos no formato de oficinas e, ao longo do tempo, passaram a ocupar o Plano de Curso de forma transversal. Todavia, por não possuírem status de disciplina “para passar de ano”, podem ainda não ser vistas pelas/os estudantes como elementar na formação escolar, afinal todo sistema educacional brasileiro ainda corresponde majoritariamente ao que interessa à classe dominante com as disciplinas fundamentais ligadas ao conhecimento legitimado de forma hegemônica.

Os próximos relatos são considerações feitas pelas/os estudantes no momento do roteiro em que não havia questão, mas apenas um espaço para que houvesse exposição de qualquer pensamento, reflexão que a/o entrevistada/o quisesse compartilhar. Por conta das falas, supõe-se que toda repressão que suprime o debate de gênero nos espaços públicos de educação, podem ser associadas ao fato de só acontecerem porque, ao apreender uma discussão classista sobre relações de gênero, a classe trabalhadora passa a ter consciência de si.

Os aparelhos privados de hegemonia, ora atuam no consenso social, ora na repressão, e estão em todos os segmentos sociais. Este relato anterior faz menção ao “medo” que pode ser o motivo da não abordagem da temática de gênero neste momento histórico, o qual o trabalho das/os professoras/es perde parte de sua autonomia e passa a ser monitorado, vigiado.

AM - É muito complexo falar isso porque ao mesmo tempo que aqui é uma escola que se diz muito desconstruída, há as vezes uma fala do próprios professores que de certa forma desanima quem tá tentando levantar a bandeira, porque é um processo, não é de um dia para o outro. Também tem a questão que eu vejo do medo dos professores. E também eu acho que deveria ser uma fala clara e não uma coisa oculta. Tem professores que eu vejo fazerem de tudo pra falar sobre, mas não é claramente. Você consegue entender, captar, mas não é claro. Acho que tem de ser claramente, tem que falar sobre, tem que conversar... Acho que é porque tem medo, porque já aconteceu de ter aluno gravar a aula, ainda mais nesse contexto que a gente vive.

Embora, as/os estudantes tenham em sua maioria afirmado que há atualmente uma insuficiência no debate sobre relações de gênero na EJA Manguinhos, os relatos ao mesmo tempo sinalizam o que pode ser interpretado como a possibilidade de maior apropriação da leitura da realidade, das contradições que a perpassam e o seu lugar enquanto classe e o gênero ao qual pertencem, após a entrada e permanência na EJA Manguinhos.

MF - De verdade, eu passei por várias escolas, do estado, de vários municípios, em Itaboraí, em São Gonçalo, Niterói e assim, por diversas escolas onde eu passei, posso dizer com toda certeza, a EJA Manguinhos foi a que deu uma amplitude de visão. Você sai daquela bolha e consegue ver o mundo com mais possibilidades, mais claro, formando alunos críticos. Isso foi muito bom, contribuiu muito. Pra você ter noção, eu nem pensava em fazer uma faculdade e tô todo empenhado em fazer cinema, eu vou fazer cinema e foi aqui que me deu esse gás, aqui que eu pude ver que eu sempre posso fazer mais, entendeu?

DIL - Gostaria de agradecer muito pelo aprendizado durante a oficina e agradecer também por estar me formando aqui na escola onde pude ver esse tema e outros vários. Que esse tema seja discutido sempre para apoiar várias mulheres como me ajudou bastante. Pra deixar claro o que as mulheres podem.

NS - Vou levar pra sempre comigo e eu passo isso, porque apesar de eu ter uma filha que é já adulta, e graças a Deus tem uma mente muito aberta, tem meu filho de 13 anos, eu ensino também sobre tolerância. Que história é essa que homem não pode beijar a boca de outro homem? Pode-se tudo, desde que as pessoas queiram. A gente tem que respeitar. Eu tento explicar porque aprendi tudo isso aqui e quando eu vejo alguém sendo homofóbico: “Ai, que horror, homem com homem, mulher com mulher” eu digo: “que horror por quê? Você não acha legal e normal mulher com homem, qual o problema das pessoas serem diferentes nesse quesito? Por que as pessoas não podem ser felizes no mesmo sexo?”. Então eu acho que isso eu aprendi aqui e não esqueço.

Trabalhadoras/es – estudantes da EJA Manguinhos, profissionais, professoras/es e oficinairas/os, todas/os educadoras/es em uma relação dialética entre ensino e aprendizagem, possuem no espaço escolar local privilegiado para exercício dos valores da classe trabalhadora – solidariedade, igualdade – universais na transformação social que a classe trabalhadora constrói todos os dias. Estes vêm de uma compreensão de justiça a qual grupos como o que realiza a EJA Manguinhos querem implantar.

MF - Tá tudo muito claro, me deu essa visão, mais detalhada, mais minuciosa... Porque é realmente a questão de gênero que tá implementada, tá no nosso dia a dia, né? E isso é muito importante pra propagar pra outras pessoas. Porque é isso: a gente vive numa sociedade machista, patriarcal, aquela coisa toda. Então, quanto mais a gente conseguir informação e formação... Ah, minha companheira que diz bastante que a informação liberta e de verdade é assim libertadora.

A transição para outra ordem societária para além da base material da produção, a construção de outro ser humano, todo distinto do ser humano atual individualizado, fruto de sociedades competitivas no mundo, forjadas em padrões que incluem os de gênero, foram sintetizados na consciência burguesa. Entretanto, a sociedade atual ao se estabelecer, gerou também os elementos fundamentais para a construção de um novo ser-humano. Sendo assim, há de se refletir que, se não há ações concretas na dimensão dos valores, isto é, na dimensão educativa, na dimensão cultural, nas relações sociais em geral, não se produz um novo ser humano, uma nova mulher, um novo homem.

Portanto, uma dimensão ético-política, de horizonte e de valores sob os quais se quer construir uma nova sociedade livre de opressões, não deve perder a compreensão dos valores e subjetividades que forjam a classe trabalhadora, pois este fato se concretiza em perder de vista quais são as condições materiais que fazem desta uma sociedade capitalista. Discutir relações de gênero e questioná-las nas instituições públicas de educação é explicitar suas contradições, é reiterar sua função social, além de ser um direito das/os estudantes e um dever político de seus profissionais junto à classe da qual fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a questão que orientou essa pesquisa sobre de que forma a perspectiva de gênero se desenvolve na Educação de Jovens e Adultos, tendo como estudo de caso a EJA Manguinhos, foi possível compreender que a relação entre o debate de gênero e educação nas instituições escolares reflete o que é inerente à própria sociedade capitalista: uma relação que se dá entre avanços e retrocessos para a classe trabalhadora de modo geral, em legislações e políticas mediante a correlação de forças do momento.

A pesquisa revelou que o debate de gênero na EJA Manguinhos, embora anteriormente tenha se desenvolvido de forma pulverizada, relacionada ao contato com os movimentos sociais, ganha força mediante a oficina de gênero e feminismo que é criada em 2016. Com o fim da oficina, os relatos das/os estudantes trouxeram reflexões acerca da “volta” a um debate minimizado, situado em algumas datas alusivas ao calendário feminista, como é o caso do 8 de março. Paradoxalmente, considera-se que gênero não é uma temática que deve possuir um lugar exclusivo para ser debatido.

Como a EJA Manguinhos, enquanto grupo organizado, se identifica para além de um grupo de modalidade de ensino, um dos principais desafios que os relatos apontam é a forma como o debate de gênero perpassa o seu cotidiano. Ao mesmo tempo, percebeu-se que sua articulação original com os movimentos sociais traz todo sentido à existência da própria EJA Manguinhos, e acredita-se ser essa sua principal estratégia para a fluidez do debate enquanto direito das/os estudantes.

Foi visto o quanto difícil é realizar uma pesquisa que articule o histórico de uma modalidade de educação como a EJA, com o debate público sobre a perspectiva de gênero e ainda realizar a coleta e interpretação do empírico onde a relação EJA– Gênero se dá de forma muito específica, diferente das demais escolas onde a EJA se desenvolve. Nesse sentido, a EJA Manguinhos, enquanto pioneira em variadas ações no Rio de Janeiro durante sua existência⁵², é terreno fértil para futuras e mais ampliadas investigações sobre o debate acerca das opressões.

Embora o projeto de pesquisa original tivesse um campo de investigação maior com entrevistas e grupos focais que envolviam também os profissionais, não houve tempo hábil

⁵² Pode-se citar como exemplo: a EJA Manguinhos foi o primeiro coletivo de profissionais e estudantes de uma escola a organizar um seminário sobre EJA no Rio de Janeiro. O primeiro foi no ano de 2017 e o segundo em 2019. Também pode-se citar a ação inédita de criação da “Mediação Infantil” na EJA no Rio de Janeiro, que inclusive inspirou a criação do PL 0017/2017 chamado “Espaço Coruja” de autoria dos vereadores Marielle Franco e Tarcísio Motta em 2017

para a sua análise. Foram entrevistados dez profissionais da EJA e o material servirá para futuras pesquisas em que se pretende aprofundar o processo investigativo sobre a EJA e sua relação com o debate de gênero no Estado do Rio de Janeiro.

Neste trabalho foi visto no primeiro capítulo uma breve trajetória do debate social sobre Gênero na sociedade de classes e como a reprodução social ocorre no trabalho reprodutivo, esse majoritariamente exercido por mulheres. Pensar por meio das contribuições trazidas pelas autoras trabalhadas na chamada “teoria unitária”, é perceber na realidade a forma como a dupla exploração está presente na vida das mulheres da classe trabalhadora e, juntamente com os relatos das estudantes, verificar como também é realidade no maior público da EJA Manguinhos.

No segundo capítulo, foi necessário trazer a trajetória da EJA no Brasil para mapeamento sobre o desenvolvimento da educação de adultos e como o debate de gênero se insere nas políticas e legislações que contemplem a EJA. Além disso, também foi possível verificar os movimentos da sociedade por uma educação enquanto direito e por isso associada às demandas da classe trabalhadora. Verificou-se que nas Conferências de Mulheres e de Educação, a relação gênero e educação esteve presente como pauta.

O terceiro e último capítulo trouxe a história da EJA Manguinhos, como esta se tornou parte vital da EPSJV e em articulação com movimentos sociais, se pretende enquanto lugar de educação territorializada. Os relatos das/os estudantes trazem inúmeras reflexões sobre a educação em seu sentido ampliado, a educação transformadora. Especificamente sobre gênero, verificou-se a permanente demanda pelo conteúdo enquanto parte do processo educativo e de intencionalidade pedagógica. As respostas ao questionário oferecem subsídios para legitimação da pertinência de tal debate.

Infelizmente, pela insuficiência de tempo na sistematização da resposta das/os profissionais, não há como expor profundamente a perspectiva hegemônica no debate sobre gênero. Por meio das/os estudantes, fica explícito que ao ser abordada, a perspectiva atribuída ao debate é classista, interseccional e abrange as discussões sobre questão racial, masculinidades e direitos LGBTs.

Tratou-se de questões que são pertinentes para responder à questão principal, o nosso problema de pesquisa e por isso as categorias visualizadas durante a elaboração do trabalho como “Trabalho”, “Gênero”, “EJA”, “Ideologia” entre outras, serviram como base para reflexões que ainda podem ser melhor aprofundadas e desveladas. O materialismo histórico como método ao qual se pretendeu manter aproximação, permitiu apreensão do real sobre a

dinâmica da EJA Manguinhos por meio das categorias teóricas “Mediação”, “Contradição” e “Totalidade”.

Acatar o debate de gênero classista e a sua materialização na sala de aula e na escola nas suas variadas atividades, é fazer uma opção pela emancipação das/os trabalhadoras/es que são estudantes da EJA em um compromisso político necessário para superação desta sociedade hierarquicamente organizada entre classes, gêneros e raças. Construir uma EJA diferente da forma como historicamente se desenvolveu enquanto uma “educação pobre para pobre”, pobre em recursos e investimentos, pobre em políticas públicas, marcada na invisibilidade, o não lugar institucional, mantida muitas vezes por projetos e programas deve ser transformada, pois é preciso ter em mente que a luta pela EJA é uma luta em curso. Toda a complexidade dos sujeitos que a compõe podem ser atendidas, como é o caso do trabalho na perspectiva de gênero.

Destaca-se a relevância dos conteúdos das entrevistas daquelas/es que vivenciam os limites de uma sociedade de classes, nesse lugar desprivilegiado, e por isso com potencial de auto-organização, de solidariedade, de pensamento crítico e de estratégias que lançam para própria subsistência. Como trabalhadora, tanto na atuação prática quanto nos estudos, a experiência deste trabalho possibilitou maior reconhecimento das condições da realidade de trabalhadoras/es, rompendo com ideias pré-concebidas que socialmente aparecem nos discursos sobre a modalidade EJA, sobre suas/seus estudantes e profissionais, e ainda rompendo com a idealização de uma abordagem de gênero linear, atemporal e romântica como pregam os discursos dominantes.

REFERÊNCIAS

- ARRUZZA, Cíntia. **Feminismo e marxismo: entre casamentos e divórcios**. Lisboa: Edições Combate, 2010.
- ÁVILA, Maria Betânia. **Radicalização do feminismo, radicalização da democracia**. In: Cadernos de Crítica Feminista, Número 0, Ano I, Recife: SOS Corpo, 2007.
- BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo I – Mitos e Fatos**. Trad. Sérgio Milliet, Ed. Difusão Eur. do Livro. 4ªEd. São Paulo, 1970.
- _____. **O segundo Sexo II – A experiência Vivida**. Trad. Sérgio Milliet, Ed. Difusão Eur. do Livro. 2ª Ed. São Paulo, 1967.
- BHATTACHARYA, Tithi (ed.). **Social reproduction theory: remapping class, recentring oppression**. London: Pluto, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOTTOMORE, T. **Emancipação (Verb.)**. In: Dicionário do Pensamento Marxista. Ed. Zahar, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996
- _____. **Lei Federal nº 8.069**, 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei Federal nº 12.852**, 5 de agosto de 2013
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. MEC/SEF, Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.
- CARRARA, Sérgio et al. **Gênero**. In: CARRARA, Sérgio et al. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez, 1992
- CORREA, Sônia. **Referências que continuam inspirando**. Conversa pública, sistematizada pelo CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Publicado em 2010. Consultado em 27 de outubro de 2018.
- CURY, Carlos Roberto J. **Educação e Direito à Educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DANTAS, A. e PRONKO, M. **Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos**. Mimeo (17p).
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EPSJV. **Projeto político pedagógico / Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**.– Rio de Janeiro. FIOCRUZ, 2005. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/PesqProjetoDoc/projeto_politico_pedagogico.pdf Acesso em 13/2/2020. às 09:15.
- _____. Plano de Curso EJA Manguinhos. Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.– Rio de Janeiro. FIOCRUZ, 2007.
- FARAGE, Eblin. **Um olhar sobre a Escola Pública na favela - a inserção do assistente social**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Ano: 2006.

- FÁVERO, Osmar. **Políticas Públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. (org) Educação de Jovens e Adultos Políticas e Práticas Educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.
- FELIPPE, Mariana Boujikian; OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. **Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>. Acesso em 12/10/2019.
- FORUM . **Bolsonaro: Educação de Jovens e Adultos tem menor investimento da década**. 29/12/2020. Acesso em 24/04/ 2020. <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-menor-investimento-da-decada/>
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. **Movimentos feministas**. In: HIRATA, Helena et al (orgs). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-146.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo e da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FRIGOTTO, G. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: Escola “Sem” Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, G. (Org) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GGB. **Crimes contra LGBTs**. Relatório Anual 2018. Disponível em <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contralgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf> Acesso em 15/10/2019, às 12:20.
- GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 11, p.117-127.
- GOMES, Carla de C. **Corpo e emoção no protesto feminista: a Marcha das Vadias do Rio de Janeiro**. Sex., Salud Soc. (Rio J.) [online]. 2017, n.25, pp.231-255. ISSN 1984-6487. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.12.a>. Acesso em 12/12/2019. As 12:58
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – Caderno1. 2015. _____. **A. Estado e Sociedade Civil**. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.) O leitor de Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011 (pags 267-289)
- HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Ira (Org.) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**, Boitempo, 1ª ed. SP.2018
- HIRATA, Helena. Et Al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 2ªed. Editora Unesp, 2013.
- IASI, M. **Olhar o mundo com olhos de Mulher? (A respeito dos homens e a luta feminista) Maio**. Instituto Internacional de formação e estudos - Amsterdam/ Holanda, 1991.
- KERGOAT, Danièle. **O cuidado e a imbricação das relações sociais**. In: ABREU, Alice Rangel; Hirata, Helena; Lombardi, Maria Rosa. *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo, Boitempo. 2016
- KONDER, L. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- LEMONS, Amanda G. **“Despeja na eja”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no município do Rio de Janeiro**
- LIGUORI, G. **Aparelho Hegemonico (verbete)**. In: LIGUORI, G e VOZA. (Orgs.) P. Dicionário Gramsciano (1926-1937). Trad. Ana M. Chiarini. 1ªed. São Paulo, Boitempo, 2017
- MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução: GARCIA, J. 1999. Disponível em <https://pcb.org.br/portal/docs/criticaaoprograma.pdf>. Consultado em 27 de julho de 2018 as 11:16

- _____. **O capital: crítica da economia política**, Livro I: O processo de produção do capital [1867]. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1998.
- MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 4. ed. Florianópolis : Insular, [1968] 2013.
- MATTOS, A. (et al.). **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. Escola “Sem” Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, G. (Org) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- MATTOS, Marcelo B. **A atualidade de Marx em seus 200 anos: a questão das opressões**. Marx e o Marxismo v.6, n.11, jul/dez 2018.
- MAZZARIELLO, Carolina C; FERREIRA, Lucas B. "**Gênero**". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gênero> Acesso em 23/05/2020. As 15:00
- MEDEIROS, Luciene. **Em briga de Marido e Mulher o Estado Deve Meter a Colher**. Editora PUC, São Paulo, 2016
- MELO, Hildete P. de; CONSIDERA, Claudio Monteiro; DI SABBATO, Alberto. **Os afazeres domésticos contam**. Econ. soc., Campinas, v. 16, n. 3, p. 435-454, Dec. 2007 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010406182007000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30/07/2019 as 12:13
- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- MESZÁROS. István. "**A educação para Além do Capital**". 2ªEdição. Editora Boitempo, São Paulo, 2008.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012 – (Biblioteca Básica de Serviço Social)
- NEVES, L. M. W. “Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão”. In: SILVA, A. F. e RODRIGUES, M. M. (orgs). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Campina Grande: UFCG, 2013.
- PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado, UFF, 2005. Acesso em 2 de junho de 2019. Disponível em http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf
- PEIXOTO. M. G. **Os ataques privatistas à educação**. Revista Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/os-ataques-privatistas-a-educacao/> marco 2018. Acesso em 23/04/2019, as 12:20.
- PEREIRA, I. B. **Interdisciplinaridade (verb.)** In: Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima (Orgs.). N 2. Ed. Rev. Ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PERES, Thais Helena de. **A Comunidade Solidária: a proposta de um outro modelo para as políticas sociais**. Civitas - Revista de Ciências Sociais. 5 (1): 109–126. ISSN 1984-7289. doi:10.15448/1984-7289.2005.1.37
- POULANTZAS, Nicos. **As lutas políticas: O Estado, condensação de uma relação de forças**. In: O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980, p 124-164
- PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação** In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. (Pags,89-112)

- RAMOS, M. N. **Escola Sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico**. In: Escola "Sem" Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, G. (Org) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- REDE BRASIL ATUAL. "Início de governo Bolsonaro tem maior índice de reprovação desde Sarney, diz Ibope Pela primeira vez, percentual de "ruim/péssimo" superou o de "ótimo/bom"; 55% da população não confia no presidente" In Jornal Brasil de Fato. Setembro/2019. Acesso em 23/04/2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/25/inicio-de-governo-bolsonaro-tem-maior-indice-de-reprovacao-desde-sarney-diz-ibope>
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- RUMMERT, Sônia Maria, ALGEBAILLE, Eveline e VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. In: Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 15 de junho de 2017.
- SAUL, Alexandre; QUATORZE VOLTAS, Fernanda. **Paulo Freire e Antônio Gramsci – Aportes para Pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra hegemônicas**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. V.25, n 2, p. 134-151. Mai/Ago 2017.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de educação, v.12 n.34. Rio de Janeiro: AMPED, 2007. Pp:152-180.
- _____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: Colóquio Internacional Marx e Engels, 7. 2012, Campinas. Anais. Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012. p. 1-15. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2020, às 07:45
- SAVE THE CHILDREN. **O Brasil é o pior país da América Latina para se nascer menina** Relatório Anual, 2015
- SCOTT, Joan. **Gender: A Useful Category of Historical Analysis**. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Revisão do português: Marcela Heráclio Bezerra.
- Silva, Alaiane de F. dos S. **Por uma educação não sexista** - Rio de Janeiro :CAMTRA, 2009.
- SILVA, Lucilia C. da. "O trabalho do Assistente Social no contexto da educação profissional: questões para o debate." In Serviço Social e Educação - Coletânea Nova de Serviço Social. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, M. L. **Não há o que temer na união entre jovens e adultos trabalhadores por meio da educação**. V Ceduce. Uff, 2018. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/trabalho_ev111_md4_sa11_id1059_03062018233935.pdf, Acesso em 23/04/2020.
- SOUZA, S. **Mediação Infantil na Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades de formação política na Infância**. Resumo apresentado ao II Seminário EJA Manguinhos: currículos, políticas e diversidade. EPSJV, nov/2018.
- UOL. **Grupos LGbTs acusam Bolsonaro de Homofobia e pedem ação na PGR**. Felipe Amorim 12/09/2019. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/09/12/grupos-lgbt-acusam-bolsonaro-de-homofobia-e-pedem-acao-da-pgr.htm> Acesso em 14/4/2020 12:23.
- VILAS, C. M. **O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas**. In: PEREIRA, J. M. e PRONKO, M. A demolição de

direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)
Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. (pags 65-85)

VOGEL, Lise. **Marxism and the oppression of women: toward a unitary theory**. Chicago: Haymarket, 2013.

WASELFSZ, Julio J. **Mapa da Violência 2016**. Flacso Brasil. Disponível em
http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf Acesso em 12/10/2019 as 13:00

WOLF, N. **O mito da beleza – como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**.
Trad. Waldéia Barcelos. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1992.

WOOD, Ellen. **O que é a agenda Pós-Moderna?** In: Em defesa da História. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista com educandas/os

(Explicar novamente, após o convite oficial para participar da entrevista, os objetivos da pesquisa, ler o TCLE e pedir permissão para gravar. Retirar possíveis dúvidas. Agradecer a participação das/os educandas/as).

Gênero é...

Mas...

Portanto...

- Como foi sua sensação/percepção de ter participado da oficina “Gênero e Feminismo” na EJA Manguinhos?
- O que você consegue se lembrar sobre a abordagem de Gênero na EJA Manguinhos:
 - Nas aulas em sala?
 - Nas atividades (Aula Inaugural, CINEJA, 8 de Março, Sankofa, Arte e Saúde, Saídas de Campo, Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária, entre outras)?
- Como era/é a atuação das/os professoras/es sobre essa perspectiva?
- Como você avalia que a abordagem sobre Gênero pode ter contribuído (ou não) para a sua formação?
- Como é discutir e vivenciar essa perspectiva de gênero em seu cotidiano?

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido para as/os estudantes da EJA Manguinhos

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa “A Perspectiva de Gênero na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Estratégias na EJA Manguinhos”. Você foi selecionada/o por ter sido estudante que participou da oficina “Gênero e Feminismo”, realizada entre 2016-2018, ou por ter participado das variadas atividades com alusão ao debate de Gênero. Sua participação não é obrigatória. Se você decidir participar, a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Essa pesquisa tem como objetivo "Compreender como a categoria gênero foi inserida no currículo da Educação de Jovens e Adultos – EJA Manguinhos, desenvolvida na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e na Rede CCAP –, analisando como esta pode se constituir numa perspectiva de educação emancipatória junto às suas/seus educandas/os”.

Sua participação nesse estudo consistirá na discussão em grupo com outras/os educandas/os sobre a sua percepção quanto à abordagem da perspectiva de Gênero na EJA Manguinhos.

Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, sendo ressalvados, todavia, os aspectos relacionados a algum grau de mobilização psicológica (por exemplo, motivado pelas lembranças de suas experiências como educanda/o).

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade do aprofundamento do conhecimento com relação à perspectiva de Gênero na EJA Manguinhos, possibilitando a melhoria do debate e a abordagem dessa temática na referida Escola.

As informações obtidas através desta pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Dessa forma, os dados aqui coletados poderão ser publicados/divulgados sem revelar a identidade de seus participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

Suellen Araújo Souza

Endereço e telefone da Pesquisadora Principal:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPSJV)

Av. Brasil, 4365 – Manguinhos – Rio de Janeiro – CEP 21040-360. Tel.: (21) 98787-7207 / 3865-9710. E-mail: sucazul@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa – Nº de Identificação (RG)

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPSJV)

Av. Brasil, 4365 – Manguinhos – Rio de Janeiro – CEP 21040-360 sala316. Tel.: (21) 3865-9710 e 3865-9705 – Fax (21)3865-9701 cep@epsjv.fiocruz.br – www.epsjv.fiocruz.br