



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Mestrado Acadêmico

TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO
A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

RIO DE JANEIRO
2016

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

**TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO
A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Miranda

**Rio de Janeiro
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Mestrado Acadêmico

SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA

**TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO
A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Profa.Dra. Cláudia Miranda
Orientadora UNIRIO

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião - UFF
(Membro Externo)

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO
(Membro Interno)

Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza
(Membro Interno)

A todas aquelas e a todos aqueles que me emprestaram palavras de incentivo, de carinho, que acreditaram e acreditam em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao cosmos, aos elementos da natureza, ao imponderável...

À maior inspiração para este trabalho, minha mãe Vera Maria de Oliveira Vieira.

À minha orientadora Claudia Miranda, por sua doçura, paciência, sabedoria e incentivos. Você também é minha inspiração.

À minha amiga, irmã gêmea de muitos anos, Inês, sempre juntas nas alegrias, nas tristezas, que me ensina muitas coisas, dentre elas que com bom humor a vida fica mais leve.

Ao Eduardo Sierra, que vi nascer, crescer e se transformar em um homem generoso.

À Fernanda Sierra, que também vi nascer, crescer e se transformar em uma linda mulher, batalhadora e generosa.

Ao José Braz, amigo generoso.

À Rejane Costa pela parceria, cumplicidade e amizade. Sempre ao meu lado trocando, construindo junto novos conhecimentos.

Ao Gilmar Oliveira, meu irmão da vida, pela amizade e conselhos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD, instância de construção de conhecimento em colaboração, de generosidade.

Aos professores Celso Sanches e Marcio Berbat, grandes incentivadores.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e seu corpo docente pela acolhida e pelo espaço de aprendizagens múltiplas no Mestrado em Educação.

Lívia Nascimento Monteiro que, de forma carinhosa, me levou ao reencontro com as minhas raízes.

À Claudia Rodrigues pelo apoio.

Ao Dag que, por conspiração do cosmos e das forças do bem, chegou na hora certa e me mostra a todo o momento outro universo e arrebatou o meu coração.

A você Arlindo, amigo trazido pelo acaso, que me orienta espiritualmente e me alimenta com a sua amizade, carinho e sinceridade.

À minha família pelo amor, vivências múltiplas e espaço de saberes, local onde pude aprender muitas coisas e desaprender algumas outras depois.

SILVA, Sonia Maria Vieira da. Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

A partir da inserção como educadora na proposta de alfabetização de adultos oferecida no espaço de uma paróquia da Igreja Católica, situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, investigamos a trajetória de oito alfabetizadas adultas e idosas, mulheres negras e trabalhadoras domésticas na direção de aprender a ler e a escrever. Adotando a abordagem metodológica história de vida, em nosso estudo pretendemos responder quem são essas mulheres, negras, trabalhadoras domésticas que demandam o curso de Alfabetização de Adultos? Como se dá o processo de subalternização que as fixam em espaços de não ser e as afastam ou as impedem de acessar os conhecimentos escolarizados? Para tal estudo, nos fundamentamos no pensamento decolonial, na perspectiva de refletir sobre as causas das desigualdades socioeducativas e na perspectiva intercultural crítica, para pensar a matriz colonial de poder hierarquizado e racializado que inflige uma relação e uma educação dual, materializada no poder de uma cultura hegemônica, compreendida como superior, em contrapartida a outras consideradas subalternas. Desse modo, dialogamos com autores/as latino americanos que pensam a partir desta geopolítica, desenvolvendo análises pontuais sobre colonialidade do saber, do poder e do ser e pensadoras no campo da perspectiva intercultural crítica. Os resultados desta investigação dão conta de que as políticas públicas em educação invisibilizam o grupo social constituído por mulheres negras, que os processos permanentes de subalternização sofridos têm implicações diretas nos seus transcurso educacionais e implicam em um sentimento de incapacidade intelectual. No entanto, a existência daquele sentimento não se constitui impedimento para que, num movimento de insurgência, elas enfrentem os obstáculos impostos por uma sociedade orientada por dinâmicas coloniais, monoculturais, pela ideia de servo e de senhor, ainda vigentes, demandando o curso de alfabetização de adultos oferecido pela Igreja Católica.

Palavras-chave: Alfabetização; trabalhadoras domésticas na EJA; pensamento decolonial; interculturalidade crítica

Sonia Maria Vieira da Silva. Domestic workers in EJA: Intersections with colonialist thought and intercultural critical perspective. Dissertation (Master of Education). Centre of Human and Social Sciences - CCH, Federal University of the State of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

Starting from my association as educator in the adult literacy project located at a Catholic Church chapelry in the south zone of Rio de Janeiro, we've investigated the trajectory of eight adult and elderly students, which were black women and domestic workers, in their way to learn writing and reading. Adopting the story of life methodological approach, we plan to answer, through this study, who are these women that are in need of this adult literacy course? How does the subalternation process work in order to maintain them in a place where they don't belong, keeping them away from the scholarship knowledge they need? In this study, we've based ourselves in the decolonial thinking, in the perspective of reflecting over the causes of the socio-educational inequality, and in the intercultural critic perspective, in order to debate over the hierarchical and race-centered colonial mould that implies dual education and relation, materialized in the power of a hegemonical culture, seen as superior when compared to those considered subaltern. Through this lens, we've talked with: latin-american authors who think with this geopolitical view and develop punctual analysis about the coloniality of the knowledge, the power, the being and thinkers in the intercultural critic field of perspective. The results of this investigation imply that public policies in education disregards the social group made of black women, that permanent subalternation processes suffered have direct implications in their educational life, causing an intellectual incapacity feeling. However, the existence of that feeling is not an impediment to, even if present in an insurgency movement, adds to the obstacles presented by a colonial dynamic, monocultural society, the idea of servant and master, to that still in force which, thus creating the demand for the adult literacy project offered by the Catholic Church.

Keywords: Literacy; domestic workers in EJA; decolonial thinking; critic interculturality.

LISTA DE SIGLAS

ABPN	–	Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	-	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	-	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	-	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNEA	-	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	-	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAIE	-	Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador
CONFITEA	-	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	-	Centros Populares de Cultura
CRIC	-	Conselho Regional Indígena de Cauca
DIEESE	-	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EPT	-	Relatório de Monitoramento de Educação para todos
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FNPETI	-	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
GFPPD	-	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais
GT	-	Grupo de Trabalho

IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JOC	-	Juventude Operária Católica
JUC	-	Juventude Universitária Católica
MEB	-	Movimento de Educação de Base
MCP	-	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAd	-	Núcleo de Educação de Adultos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
ONG	-	Organização Não Governamental
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PEJA	-	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNA	-	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEdu	-	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PUC – Rio	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
GFPPD	-	Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por sexo.....	97
Gráfico II – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e região de origem.....	98
Gráfico III – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e faixa etária	100
Gráfico IV – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e profissão...	103
Gráfico V - Curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por gênero e religiões....	104
Gráfico VI – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo	105
Gráfico VII - Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo, cor/raça.....	106
Gráfico VIII – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por atividades laborais, sexo e cor/raça.....	108
Gráfico IX – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por faixa etária e sexo	109
O Gráfico X – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por sexo e região de origem.	110

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Estrutura do Curso de Alfabetização de Adultos	90
Quadro II – As Alfabetizadoras	91

Sumário

Introdução.....	15
Aportes teórico-metodológicos.....	23
I - Tensões e perspectivas no campo da pesquisa da EJA.....	33
1.1. Contexto internacional da EJA.....	33
1.2. EJA: CONFITEAS e o contexto brasileiro.....	38
II - Pensamento decolonial e educação intercultural crítica: interseções com os estudos sobre EJA.....	53
2.1. Binômio: alfabetização colonizadora x alfabetização decolonial.....	59
2.2. Condicionantes históricos da EJA: dinâmicas coloniais na Educação.....	61
2.3. Pensamento decolonial: a hora e a vez dos/as silenciados/as.....	65
2.4. Frantz Fanon e o colonialismo epistemológico.....	66
2.5. A educação dialógica como proposta decolonial.....	68
2.6. Colonialidade do poder na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.....	71
2.7. Interseções para os estudos sobre EJA: a perspectiva intercultural crítica.....	73
III - Alfabetização de adultos em uma Igreja da Zona Sul da cidade: emergências nos “anos setenta”.....	79
3.1. A Igreja Católica na agenda da educação de adultos.....	79
3.2. Histórico do projeto de alfabetização de adultos na Zona Sul.....	82
3.3. Entre jovens, adultos/as e idosos/as: os/as estudantes da Igreja da Zona Sul:.....	93
IV. As estudantes trabalhadoras domésticas do Curso da Zona Sul.....	112
4.1. Rachel.....	113
4.2. Maria de Deus.....	116
4.3. Maria Aparecida.....	120
4.4. Ivanir.....	122
4.5. Ana.....	124
4.6. Dolores.....	126
4.7. Aurélia.....	128
4.8. Antônia.....	133
V. Das narrativas insurgentes.....	137
5.1. O Trabalho doméstico e rural na infância: obstáculo à escolarização.....	137
5.2. O trabalho doméstico como “não trabalho”.....	141
5.3. Processo de subalternização: por pais, maridos e patrões/as.....	143

Considerações Finais	147
Referências	154
ANEXO I – FICHA DE MATRÍCULA.....	163
ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	164
ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE COR/RAÇA E CATEGORIA PROFISSIONAL.....	166

Introdução

O universo dialógico e de reinvenção das nossas histórias de vida são pontos chave para a análise dos percursos das/os pesquisadoras/es em formação. As idas e vindas de uma professora da rede pública de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, estão marcadas também por interseções estabelecidas com os outros sujeitos que dessas arenas fazem parte. Em toda essa caminhada, destacamos a descoberta dos diferentes modos de se produzir conhecimento e a escrita acadêmica, suas interfaces, a aquisição de um *habitus* exigido no campo da pesquisa, fazem parte desse *ethos*. Ser protagonista e absorver outros códigos desse universo foram os mais importantes desafios enfrentados.

As ambiências promovidas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - se converteram em um divisor de águas tendo em vista a importância de se reconhecer como autora, intervir com novas abordagens e ousar em termos das escolhas epistêmicas. O exercício da escrita foi um dos grandes desafios bem como o processo de reconhecer-se como sujeito coletivo que produz em parceria, colaborativamente e inspirado pela interculturalidade. Realizar, como organizadora de alguns eventos como a “Primeira Jornada Multiculturalismo e Educação”, parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, o “Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras” (ambos no ano de 2015), uma experiência de trocas entre professoras e pesquisadoras com vínculos com a rede pública, nos aproximou de outras/as pessoas na mesma condição de pesquisadores/as.

As oportunidades trazidas na inserção como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da UNIRIO, foram inúmeras. Aqui, destaco minha produção ao longo desses últimos dois anos por saber da importância de um exercício de recuperação do caminho trilhado, entre trabalhos publicados e apresentados, aprendemos os sentidos de produzir em rede, conectados por uma postura *outra* de construção de saberes e conhecimentos. Nesse caminhar em pares foi possível atravessar oceanos e absorver outras formas de aprender e desaprender.

Por tudo isso, podemos afirmar, que estamos comprometidas/os com a reinvenção de outros modos de interpretar a “agência”, a *performance* acadêmica. Algumas produções realizadas em coautoria nos fizeram avançar em nossas reflexões

acerca do objeto aqui incluído. Com essas e esses interlocutoras/es foi mais interessante produzir, comutar e entender questões que atravessam a presente pesquisa.

O trabalho “Concepções docentes sobre a Lei 10.639/03 numa instituição Federal de Ensino” (2016), publicado na *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)*, da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN foi realizado em parceria com uma interlocutora do grupo de ingressantes de 2014, em cooperação com nossas respectivas orientadoras.

O texto “Narrativas insurgentes de universitários/as negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial” aceito e publicado (2015) na *Revista Educere et Educare* se constituiu como um exercício de coautoria e pode ser interpretado como resultado de um projeto coletivo de investigação e divulgação do trabalho realizado no âmbito do PPGEduc-UNIRIO. Para a *Revista Interinstitucional Artes de Educar* apresentamos o artigo intitulado “Processos avaliativos e formação docente na perspectiva intercultural crítica de Educação” que versa sobre a experiência como estudante de graduação e os modos de superar dificuldades e de absorver os rituais acadêmicos.

Na Escola de Educação, da UNIRIO, nossa participação se deu a partir da “V Semana de Educação” (2015) com o trabalho “Diálogos perspectiva intercultural crítica de educação e colonialidade do poder: para outra alfabetização de jovens e adultos” apresentado no “Simpósio Narrativas Outras” - atividade que se desdobrou de projetos realizados no grupo de pesquisa e incluiu doutorandas/os, doutoras/es, mestrandas/os e graduandas/os de diferentes instituições. Essa atividade favoreceu o reconhecimento de parte desse estudo como uma contribuição para o eixo Educação e Relações Étnico-raciais.

Toda essa interlocução subvencionou a nossa pesquisa que se inicia de forma indireta no ano de 2013, logo após o término do curso de Pedagogia e a conclusão do curso de extensão “EJA – Educação de Jovens e Adultos: história, sujeitos, alfabetização, currículo e prática pedagógica”, oferecido pelo Núcleo de Educação de Adultos (NEAd) da PUC-Rio. Afirmamos que foi de modo indireto, porque inicialmente o nosso objeto de pesquisa era distinto. No entanto, a partir da nossa atuação como alfabetizadora no curso de Alfabetização de Adultos, da Paróquia, situada na Zona Sul, da cidade do Rio de Janeiro vislumbramos a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos sobre o processo de alfabetização de adultos.

Dessa forma, alfabetizar no primeiro nível significou auxiliar o trabalho com o grupo da “Turma C”. No semestre seguinte, o trabalho se intensificou e a responsabilidade aumentou passando a titular nesta mesma turma. Em 2014, o trabalho foi com a Turma B, segundo nível, como titular e além dessa tarefa agregamos o trabalho com Matemática para a Turma A (terceiro nível de alfabetização). De modo que a falta de alfabetizadores/as, em 2014 também atuamos como responsável por aulas de Matemática para as Turmas B e C. Aqui, salientamos a importância dos ambientes construídos no cotidiano tendo em vista as histórias de vida e os relatos construídos de modo espontâneo.

Os espaços supracitados permitiram o estreitamento das relações com os/as estudantes. Esse convívio diário oportunizou muitas vezes que, voluntariamente, algumas estudantes - notadamente mulheres, negras e empregadas domésticas - nos contassem passagens de suas vidas, suas dificuldades pelas quais passaram e que seguem passando e que também estão relacionados aos impedimentos relativos ao acesso à escola ou a permanência nela. Isso nos mobilizou, nos causou um incômodo, porque observamos que nas histórias contadas informalmente estavam presentes processos de subalternização. Tudo isso nos fez questionar: quem são essas mulheres, negras, trabalhadoras domésticas que demandam o curso de Alfabetização de Adultos? Como se dão esses processos de subalternização que as fixam em espaços de *não ser* e as afastam ou as impedem de acessar os conhecimentos escolarizados?

Como partícipes do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD experienciamos uma prática colaborativa e intercultural aproximando ingressantes do mestrado de diferentes anos favorecendo as parcerias e estimulando potencialidades.

Nessa atmosfera de trocas passamos a refletir sobre as subjetividades/intersubjetividades¹ que influenciam o modo de participar da sociedade.

¹ Neste trabalho, entendemos a subjetividade a partir da psicologia histórico-cultural, que compreende o contexto cultural e simbólico do sujeito como seus elementos fundantes. Nesse sentido, a linguagem é constitutiva da subjetividade. Portanto, as interações sociais, mediadas pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural, conformam o psiquismo dos indivíduos na medida em que os signos e significados são apreendidos a partir das relações sociais. Desse modo, aquilo que os indivíduos sentem, veem, pensam a respeito de algo pode ser entendido como resultado das influências culturais, educacionais, religiosas e experiências adquiridas nas interações sociais. Ver em: Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural, das autoras Elis Bertozzi Aita e Marilda Gonçalves Dias Facci. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005> acesso em 08-04-16. Já conceito de intersubjetividade pode ser compreendido como a relação “interpessoal entre sujeitos que mutuamente estão sintonizados em seus estados emocionais e em suas respectivas expressões”. Ver esta concepção no artigo Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da

No caso específico aqui em destaque, interessa-nos a experiência de um contingente empurrado para o mercado de trabalho doméstico. A partir dessa opção de pesquisa que tem como escopo pensar a Educação de Jovens e Adultos à luz dos estudos interculturais e decoloniais, não se pode deixar de fora a contribuição advinda de grupos identitários diversos que poderão intervir, inclusive, na formação de pesquisadores/as no campo da educação.

Desse modo, inicialmente, realizamos a revisão da literatura para mapear os estudos no campo da EJA e não encontramos pesquisas voltadas para investigar processos de alfabetização de jovens e adultos realizados em Igrejas Católicas. E, nas discussões levantadas sobre a EJA no Brasil, percebemos uma escassez de estudos voltados para essas especificidades, quais sejam educação/alfabetização de jovens, adultos e idosos em espaços religiosos e processos de subalternização. Do mesmo modo, vimos que seria relevante apostar em uma análise sobre quais as interfaces possíveis da perspectiva intercultural crítica de educação, da decolonialidade do saber e o campo de estudos no qual nos localizamos a partir de nossa pesquisa. Foram esses alguns impactos importantes para pensar as faces de um mesmo trabalho e o compromisso ético-político do/a pesquisador/a em formação.

Ao chegarmos ao estágio atual dessa investigação e apresentar uma sistematização dos resultados alcançados, e que julgamos ser pertinente para novas etapas de interlocução com os nossos pares - nesse caso pesquisadores/as, gestoras/es, e educadoras/es de diferentes áreas -, achamos necessário pontuar as questões orientadoras nesse percurso. A partir das histórias de vida de algumas estudantes do referido curso, mulheres negras e trabalhadoras domésticas, nos propomos a problematizar a questão da alfabetização de adultos com base no pensamento decolonial e na perspectiva intercultural de educação. Nesse sentido, o estudo se desenvolveu tendo como campo o “Curso de Alfabetização de Adultos, projeto da Igreja Católica”, situado em uma Paróquia da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro existente desde a década de 1970.

Interessa-nos pontuar aqui alguns traços desse fenômeno para entendê-lo a partir de um estudo mais amplo. Assim, ao analisarmos as ofertas do sistema público e a situação imposta pela exclusão vimos que para aqueles/as jovens, adultos/as e idosos/as,

filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade, do autor Nelson Ernesto Coelho Junior, do Instituto de Psicologia – USP. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42396/46067>> acesso 19-12-16

sem ou com pouca escolarização, na cidade do Rio de Janeiro, que desejam ingressar ou retornar à escola, tem como opções (em nível fundamental), procurar os estabelecimentos regulares na rede pública ou na rede privada de ensino. Na rede pública, através da Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) oferece da alfabetização até o Ensino Fundamental completo, dividido em duas etapas: 1) PEJA I - do 1º ao 5º Ano; 2) PEJA II - do 6º ao 9º ano, cada etapa tem a duração de dois anos.

Já na iniciativa privada ou filantrópica são inúmeras as instituições que oferecem vagas para os anos iniciais, no nível do Ensino Fundamental, embora nem todas facultem a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, uma parcela daquele público opta por retornar ou iniciar a sua educação fora da rede regular de ensino e sim em cursos de EJA oferecidos por instituições religiosas. Nossa hipótese está alinhada com a ideia de que, talvez, as políticas educacionais voltadas para a EJA permanecem sem dar conta de garantir o direito à educação, principalmente quando se trata do grupo social representado por homens e mulheres negras.

Quando falamos na população negra e desigualdade socioeducativa, estamos nos baseando na pesquisa o “Retrato das desigualdades de gênero e raça, 2014”², que revela dados socioeconômicos da população brasileira, mas que traça um retrato significativo da disparidade no que se trata da taxa de analfabetismo das/os brasileiras/os. O diagnóstico dessa investigação é que entre as pessoas analfabetas, com 15 anos ou mais de idade, 71,7% eram negros e negras, enquanto a população branca na mesma faixa etária correspondia a 28,3%. Ou seja, dos/as 13.062.355 indivíduos com pouca ou nenhuma escolarização, 9.362.960 eram negras e 3.699.395, brancas.

A observação desse quadro de desigualdade socioeducativa nos leva a outras importantes indagações que surgem sobre a responsabilidade das esferas públicas quando optam, no caso da gestão das políticas educacionais, por invisibilizarem aquele fenômeno não observando as especificidades reais das pessoas jovens, adultas e idosas, como também não dando à EJA o lugar de importância nas políticas educacionais. Quando nos debruçamos para analisar essas imbricações, faz sentido o que aponta Eliane de Oliveira Teixeira (2015) em sua dissertação “Estudantes negros em Angra dos

² Ver a pesquisa Retrato das desigualdades de gênero e raça - IBGE/PNAD/2014 - Elaboração: IPEA/DISOC - Tabela 3.4a2. Esta pesquisa foi elaborada em conjunto pelas seguintes instituições: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República, ONU Mulheres – Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Presidência da República. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html> - acesso em 10-01-2016.

Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos”:

A educação pública nacional e democrática é ainda hoje um desafio, tanto para negros quanto para brancos, porém a população negra vem historicamente alijada deste processo, daí a necessidade da declaração dos direitos no campo educacional para as conquistas de lutas travadas historicamente em nosso país (TEIXEIRA, 2015, p.39).

Constitui-se como um grande desafio das políticas educacionais uma educação que promova a permanência das/os estudantes negras/os, crianças e jovens, no Ensino Fundamental evitando assim que a evasão provoque o aumento do número de estudantes a demandarem a continuidade dos seus estudos, principalmente aqueles pertencentes à população negra, na modalidade EJA, fenômeno que observamos quando iniciamos a pesquisa no curso de Alfabetização de Adultos.

Na medida em que nos aprofundávamos nas pesquisas para este trabalho aguçou a nossa curiosidade as histórias de vida que vez por outra emergiam durante as aulas ou em conversas informais, com o grupo das mulheres. Memórias se revelaram significativas e fortes pistas para o entendimento sobre o funcionamento da sociedade brasileira, no que tange as relações entre grupos privilegiados e não privilegiados, como também as especificidades educacionais de jovens, adultos e idosos, com nenhuma ou pouca escolarização.

Como partícipe do projeto de Alfabetização de Adultos da Paróquia, da Zona Sul, foi possível observar as desvantagens socioeducativas que atingem, em sua maioria, os/as estudantes mulheres e homens oriundos/as em primeiro lugar da região Nordeste, Norte e Sudeste do Brasil, mas destacadamente, uma parcela significativa composta por mulheres negras e trabalhadoras domésticas. E foi esta observação que nos levou a optar por desenvolver nosso estudo com base na história de vida de algumas dessas interlocutoras.

Convém esclarecer que ao iniciarmos a organização do passo a passo da pesquisa, tínhamos outro foco: investigar as práticas educativas desenvolvidas no curso e a possibilidade de práticas pedagógicas alternativas, com o objetivo de entender processos de empoderamento dos estudantes do curso, a partir de uma abordagem intercultural crítica. Não havíamos percebido também o nosso trabalho atravessado pela questão de gênero e nem era parte de nossos objetivos enveredar pelas relações raciais.

Entretanto, o campo foi se definindo na medida em que ampliávamos o nosso contato com as estudantes.

No entanto, na medida em que fomos aprofundando a relação com os/as estudantes do curso, percebemos que eram as mulheres - em sua grande maioria negras e trabalhadoras domésticas - que a todo o momento narravam histórias que tinham como elemento central processos de subalternização. Esses dados nos fizeram dar outro rumo ao nosso projeto, pois os relatos nos mostraram uma faceta da sociedade brasileira que (re)produz uma estrutura de desigualdades socioeducativas, de subalternidades que se inicia com o processo de colonização do Brasil, a adoção da mão de obra escrava indígena e africana e se manifesta ainda hoje quando, por exemplo observamos o trabalho doméstico.

Na origem da atividade doméstica, no Brasil, está a necessidade das mulheres negras e pobres que diante da abolição da escravatura tentavam sobreviver, trabalhando nas casas das famílias abastadas. Embora saibamos que o trabalho doméstico é realizado também por homens, são as mulheres que se destacam, historicamente, nessa atividade. Por isso ao refletirmos sobre o trabalho doméstico e a sua relação com a mão de obra escrava, colocamos em evidência a possibilidade de discutir especificidades desse fenômeno no Brasil e sua relação com o processo de desigualdade socioeducativa que atinge fortemente as mulheres negras.

Compreender as origens daquele processo de desigualdade socioeducativa exige o rompimento com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais que são invisibilizadas nos processos de formação. E no exercício de transgredir essa visão essencialista é fundamental a composição de um quadro analítico que nos oriente para o entendimento de como as desigualdades atingem as estudantes que conformam o grupo de trabalhadoras domésticas, mulheres e negras e as fixam em espaços *de não ser* e *de não saber*, desde a infância até a fase adulta, impedindo seu acesso aos conhecimentos legitimados socialmente.

A participação na dinamização do curso de Alfabetização de Adultos nos apresentou questões que atravessaram outros espaços de formação como, por exemplo, os debates no grupo de pesquisa já mencionado aqui. A partir das questões reveladas pelo campo, temos como objetivos gerais desta pesquisa conhecer a experiência de alfabetização de jovens e adultos levada a cabo pela Igreja Católica, que se realiza na Paróquia, compreender os fatores que levaram à exclusão escolar daquelas trabalhadoras domésticas, culminando com o acesso tardio aos conhecimentos

escolarizados. Para atender aos objetivos gerais, nossos objetivos específicos são colocar em evidência as narrativas daquelas trabalhadoras, contribuir para os debates do campo da EJA, no que trata das especificidades do grupo investigado, à luz da perspectiva decolonial e intercultural de educação, fundamentos teóricos que nos orientam no sentido de repensar os espaços sociais a que determinados grupos humanos são fixados, bem como uma educação na direção de evidenciar culturas distintas que habitam os espaços escolares.

As inserções que nos levaram a pesquisar sobre a modalidade EJA em espaço religioso, bem como o levantamento dos dados sobre essa modalidade revelaram que existe uma lacuna de investigação sobre esse tipo de oferta de educação nas pesquisas acadêmicas. Essa constatação foi possível na medida em que mapeamos a produção, no período de 2009 a 2015, de instituições universitárias de referência na região Sudeste, organizações não governamentais, na coleção da biblioteca eletrônica Scielo, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES – 2010/2015 - e no GT 18 (Educação de Jovens e Adultos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), período 2009 a 2013. Portanto, consideramos que as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas no campo da educação não consideraram os projetos de alfabetização de adultos no âmbito dos espaços religiosos.

Da nossa inserção no curso oferecido pela Igreja Católica vislumbramos a oportunidade de construir outros saberes e conhecimentos a partir de um cenário, que mesmo não se constituindo como ambiência regular ou formal definida como aquela que é “[...] desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (GOHN, 2014, p. 40) e não reconhecida pelo sistema de ensino, oportuniza a construção de conhecimentos e a reflexão sobre ensinar e aprender com jovens, adultos e idosos.

Portanto, colocamos em evidência a nossa opção de contribuir para o combate à desigualdade, a partir de ações que venham a fortalecer os sujeitos não escolarizados ou com pouca escolarização, considerando a possibilidade que processos educacionais sejam desenvolvidos também em espaços alternativos, à margem da educação formal – tendo em vista que ali também existe a possibilidade de se materializarem práticas educativas outras.

Ao que tudo indica, não é possível analisar esses trâmites como se nesses espaços não formais não se desenvolvessem conflitos envolvendo aprendizagens significativas, colonialidade do poder, do saber e do ser, no sentido dado por Aníbal Quijano (2005) envolvendo diferentes segmentos da sociedade. No entanto, é

conveniente apontar que, ao longo de sua história, o curso em questão ganhou reconhecimento como “espaço educacional” e como lugar onde “se aprende”, e “onde se ensina”.

A nossa posição foi a de dar visibilidade às narrativas que surgiram espontaneamente a partir da interlocução com as estudantes trabalhadoras domésticas. Consideramos fundamental, nesses interstícios, o levantamento inicial acerca das práticas educativas na EJA e o pressuposto da Educação intercultural também nos espaços não formais de alfabetização de adultos.

Assim, a nossa inclinação para o tema se justifica pela relevância dos processos educativos que se dão à margem da educação escolarizada (ou formal). São vistos, aqui, como espaços a serem considerados pelo campo de pesquisa sobre educação popular, na medida em que são legitimados por pessoas jovens, adultas e idosas que recorrem aos mesmos por um leque de motivos.

Aportes teórico-metodológicos

Compreendemos que as relações entre os grupos culturais distintos que se estabelecem no espaço escolar onde está situada a nossa pesquisa são passíveis de serem observadas e compreendidas à luz das Ciências Sociais. Assim, iniciamos este movimento de reflexão a partir do “desnaturalizar” o que é percebido como normal, com o objetivo de ressignificar e contribuir para práticas educativas alternativas, fundamentadas na perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. No entanto, deixamos claro que este movimento de desnaturalizar não é fácil de colocar em prática, uma vez que de tanto olhar corremos o risco de perceber os fatos como normais. Por isso, o movimento é sempre o de questionar, de refletir criticamente.

E neste caminho de refletir sobre as coisas que nos cercam vamos explicitar o que consideramos uma ação insurgente e que tem relação com a linguagem utilizada neste trabalho, no que diz respeito ao tratamento de gênero. Argumentamos que a contar da nossa infância somos condicionadas/os a definir o gênero e isso influencia como somos vistos/as. Em nossa sociedade historicamente as mulheres são compreendidas como carinhosas, cuidadoras, frágeis, entre outras atribuições que as desvalorizam. Já os homens são considerados fortes, independentes, provedores, etc. São subjetividades construídas, desde sempre, que condicionam comportamentos, pensamentos e

determinam os espaços e atividades sociais que cada gênero pode ou não ocupar e atuar (TOLEDO, ROCHA, DERMMAM, et al, 2014, p. 21).

Como elemento mantenedor de modos de pensar, de conduta, de uma história única está a linguagem, que não é natural, mas “(...) sim uma construção social e histórica, que varia de uma cultura para outra, que se aprende e que se ensina, que forma nossa maneira de pensar e de perceber a realidade, o mundo que nos rodeia” (TOLEDO, ROCHA, DERMMAM, et al, 2014, p. 24). Por isso, ainda hoje podemos verificar a manutenção de concepções que definem os espaços e atuações de mulheres e homens, provocando comportamentos discriminatórios, na medida em que não admitem outras possibilidades de ser, de pensar e de viver, que não sejam aquelas valorizadas e concebidas como únicas.

Assim, num exercício de desconstrução e combate às formas de discriminação que são impostas ao gênero feminino iniciamos esclarecendo que neste trabalho tentaremos exercitar a desconstrução do sistema de gênero³ buscando não fazer uso de uma linguagem generalista, como forma de eliminar um discurso sexista que representa para nós mais uma forma de marginalizar a mulher. Por isso iremos, neste trabalho, hora flexionar a desinência de gênero ao final das palavras cujos elementos terminais permitam indicar ao mesmo tempo o gênero feminino/masculino ou masculino/feminino. Assim, hora faremos uso ao mesmo tempo das flexões “a/o” ou “o/a”; “as/os” ou “os/as” no término das palavras.

Inserida no campo das ciências humanas e sociais, a educação é influenciada por um conjunto de normas e preceitos que fundamentam a compreensão de fatos, fenômenos humanos que nos ajudam a conhecer, a traduzir a realidade a qual estamos observando. Para tal assumimos o papel de pesquisadora, considerando que esta ação está condizente com as “(...) atividades normais do profissional da educação [porque se aproxima] da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 2).

E como atividade enriquecedora e também potencializadora da construção de novos conhecimentos, a pesquisa exige uma metodologia e o emprego de técnicas, recursos e método, de modo a permitir o confronto das informações a serem coletadas, que se constituem elementos a serviço da explicação e/ou de responder às questões que

³ Desinência nominal de gênero, sufixo flexional que além de indicar a flexão ao final das palavras de número (plural ou singular), representa também a classificação dos gêneros feminino e masculino. <http://www.normaculta.com.br/desinencias-nominais-e-verbais/>

emergem do campo, mas especificamente do fenômeno educacional em estudo. Por isso entendemos que “(...) a pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado” (CHIZZOTI, 2013, p. 92).

Essa dupla função da pesquisa, construção de conhecimento e revelação do contexto em pesquisa, requer a busca de meios e caminhos que contribuam para a transformação, para:

(...) a mudança nas condições de opressão e submissão e, deste modo, o critério da objetividade não pode desvincular-se da solidariedade na superação das situações injustas; implica uma obra coletiva entre diferentes sujeitos sociais que trabalham tanto a construção do conhecimento quanto a formação participada da consciência, para alcançar a emancipação social (CHIZZOTI, 2013, p. 92).

Ao considerarmos o argumento acima, entendemos que o nosso diálogo com as estudantes as colocam como partícipes na construção coletiva dos conhecimentos que emergem do campo em investigação, como também revela oportunidades de mudanças das situações de desigualdades que as atingem, porque as memórias sobre a infância, a relação com o trabalho e a educação possibilitam colocar em evidência os processos de subalternização a que são submetidas as nossas interlocutoras.

As narrativas construídas pelas estudantes entrevistadas fizeram considerar que nesta pesquisa experimentamos entrecruzamentos importantes para entender a história da EJA. Portanto, optamos pela abordagem metodológica História de vida, que é um recurso que:

[...] pode tanto resgatar um acontecimento do passado, não suficientemente registrado ou registrado somente através da visão dominante (Estado, elites) quanto esclarecer acontecimentos presentes. É uma técnica muito útil para coleta de dados qualitativos, tais como: visão de mundo, expectativa de vida, projetos, sonhos, forma de perceber as relações entre diferentes situações, etc. (CASTRO, FERREIRA, GONZALEZ, 2013, p. 46).

As histórias de vida das mulheres negras, estudantes trabalhadoras domésticas revelam um passado que ao ser resgatado ilustra os processos de desigualdade sofridos e cristalizados em nossa sociedade. Processos naturalizados que sustentam a permanência de processos de desigualdade, opressão e subalternização. A partir das narrativas sobre o passado as estudantes nos revelam também que aquilo pensando como pretérito ainda ecoa no presente.

Como fonte primária desta pesquisa o discurso oral coloca em evidência elementos existenciais que nos possibilita compreender as relações que se estabelecem entre quem narra, o seu trabalho, a comunidade e a sociedade as quais pertencem (LELIS e NASCIMENTO, 2010, p. 93).

Acreditamos que a abordagem qualitativa histórias de vida pode nos dar o suporte para evidenciar as estruturas de subalternização que imperam em nossa sociedade e que impedem aquelas estudantes de se desvincularem e/ou se conscientizar das opressões sofridas, ao mesmo tempo em que abre espaços para reflexões acerca das condições estruturais que as colocam no caminho de uma exclusão social e a processos de subalternização extrema.

Segundo Chizzotti (2013, p. 101), a ferramenta história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida (Ibidem). Assim, pesquisar o local, o cotidiano, revelar a cultura local requer a inclusão do procedimento metodológico história de vida, uma vez que:

a pesquisa do local onde se dá a investigação deve incluir a história das lutas, os projetos de desenvolvimento e as formas de vida religiosa que afetam as pessoas no presente. Há outros meios de analisar as condições sociais. Além do conhecimento da estrutura social atual, pode ser importante descobrir a história das relações sociais recorrendo às histórias de vida, biografias, memórias etc. (CHIZZOTTI, 2013, p. 95).

Através da trajetória de vida e relação desta com a educação, acreditamos na possibilidade de nos aprofundarmos no conhecimento de quem são aqueles sujeitos e como atuam, porque esta estratégia de pesquisa possibilita o desvelar da(s) realidade(s) na medida em que toma “o discurso oral como fonte compreendido [...] como o material recolhido (e gravado) por um pesquisador, através de depoimentos orais, para as necessidades de sua pesquisa” (VOLDMAN, 2006, *apud* MARCONDES, TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Ao pensarmos sobre os caminhos a serem percorridos para a realização deste trabalho, lembramos que Ginzburg (1989, p. 179) afirma que tudo o que acontece ao nosso redor pode ser traduzido em conhecimento acadêmico, pois tudo é conhecimento e pode ser indiciário, onde “entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”, porque “podem ser evocadas como possibilidades de conhecimento”

(ibidem). Desse modo, propomos-nos a realizar uma investigação das questões levantadas no projeto seguindo as pistas que se apresentam nas relações que acontecem no cotidiano do campo.

Humberto Maturana (2002, p. 15) afirma que não nos damos conta de que o ser humano se constitui a partir do entrelaçamento da razão e da emoção que se desenvolve no cotidiano. É a partir desse entrelaçamento das interações cotidianas e nos seus contextos específicos que nos constituímos como seres produtores e/ou construtores de ideias, conhecimentos, concepções, modos de fazer. E isso não se dá de forma linear, isolado das nossas emoções, mas a partir de um todo complexo de entrelaçamentos e interações que são da ordem da emoção, da razão e do contexto.

A constatação da impossibilidade de nos afastarmos, de mantermos uma distância asséptica, enquanto pesquisadoras nos faz colocar em prática o exercício cotidiano de atenção, de manutenção de uma distância segura do objeto em investigação, pois, como afirma Monica Rabelo de Castro, Giselle Ferreira e Wania Gozalez (2013, p. 36), manter “uma total neutralidade na pesquisa é sempre impossível, mas é importante buscar a objetividade”.

No entanto, nestes entrelaçamentos cotidianos, a subjetividade também se faz componente, o que nos leva à concepção de que tudo o que acontece ao nosso redor pode ser traduzido em conhecimento acadêmico (GINZBURG, 1989, p. 144). Tudo é conhecimento e ele pode ser indiciário. Desse modo, nos propomos a realizar uma investigação das questões levantadas neste projeto seguindo, também, as pistas que se apresentam no cotidiano do curso de alfabetização de adultos, objeto desta pesquisa. Tais aspectos nos leva a estar atentas aos elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição, que também podem ser evocados como possibilidades de conhecimento (GINZBURG, 1989, p. 179).

Para o levantamento dos dados para esta pesquisa utilizamos as Fichas de Matrícula (ANEXO I), que tiveram um tratamento quantitativo, nos revelando pistas sobre o perfil dos/as estudantes que procuram o curso. Essas fichas de matrículas compreendem o período de 1990 a 2014⁴ e foram disponibilizadas pela coordenadora geral do curso Alfabetização de Adultos, o que nos remeteu à pesquisa quantitativa, porque procuramos medir, quantificar o número de estudantes que recorreram ao curso

⁴A atual coordenadora geral do curso nos relatou que antes do seu ingresso no curso não havia registro dos/as estudantes, em forma de ficha de matrícula. Revelou também que a sua experiência como funcionária a levou a criar o modelo da ficha de matrícula, que é utilizado até os dias atuais.

no período de 1990 a 2014, com a intenção de traduzir em números a demanda pelo curso. Consideramos essas fichas uma ferramenta importante, pois nos subvencionaram na construção do conhecimento e na descrição do perfil da demanda pelo curso de Alfabetização de Adultos.

A análise das Fichas de Matrícula se deu, primeiramente, com o cadastramento de todas as informações contidas, utilizando o programa Excel, planilha eletrônica onde é possível manipular os dados inseridos. Cadastramos todas as informações, tais como o status da matrícula (desistentes, matriculados, alfabetizados), nome, sexo, bairro dado como endereço, bairro de moradia, telefone, data de nascimento, profissão, cidade de nascimento, unidade federativa de nascimento, região de nascimento, religião, estado civil, número de filhos, se no ato da matrícula já possuía alguma habilidade de leitura e escrita, até que série ou ano cursou antes de ingressar no curso, semestres que permaneceu em cada turma, ano de ingresso no curso, ano de desistência. Após, realizamos a indexação dos dados de acordo com o interesse da pesquisa.

Segundo a pesquisa “Trabalho doméstico é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras”, realizada pelo Ministério do Trabalho e Previdência e pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA),⁵ e divulgada em 2016, o trabalho doméstico é realizado por 5,9 milhões de brasileiras, cuja escolarização contempla, em média, contempla seis anos e meio de estudos. Considerando o período de 2004 a 2014 esse mesmo estudo revelou que as condições de trabalho são precárias para aquelas que vivem do trabalho doméstico e que essa atividade é realizada, em sua maioria por mulheres negras, com pouca ou nenhuma escolaridade.

Para verificar se no curso de Alfabetização de Adultos, objeto desta pesquisa, o mesmo fenômeno se repete no que tange à demanda pelo curso, ou seja, se são as mulheres, pertencentes à cor/raça negra e trabalhadoras domésticas a maioria dos/as estudantes, construímos o Questionário de identificação de cor/raça e categoria profissional (ANEXO II), que foi aplicado durante três dias nas turmas “A”, “B” e “C”. Neste documento os/as alunos/as puderam autodeclarar a sua pertença cor/raça e dos seus pais, como também a atividade laboral, idade e região de nascimento.

A aplicação desse método de coleta de dados se deu, também, porque nas Fichas de Matrícula quesito cor/raça não aparece como critério a ser preenchido e, embora nas

⁵ Pesquisa disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras> > acesso em 20-03-16

entrevistas semiestruturadas as interlocutoras tenham se autodeclararam pertencer à cor/raça negra, concebemos como relevante utilizar esse questionário também como método para revelar a cor/raça dos/as estudantes do curso, de um modo geral.

Utilizando a metodologia adotada pelo IBGE, denominada autoatribuição de pertença, onde as pessoas se autodeclaram e/ou escolheram o grupo ao qual acredita pertencer e/ou que define a sua cor/raça (OSÓRIO, 2003, p. 12), realizamos a pesquisa, com 06 (seis) perguntas diretas referentes à cor/raça dos pais, a autodeclaração de pertença cor/raça e a profissão.

Esclarecemos que o sistema de classificação de cor/raça adotado nesta pesquisa se inspira no método utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Esse instituto tem como critérios de classificação as categorias étnico-raciais preta, parda, branca, indígena e amarela (BRASIL, 2011, p. 12), definindo o grupo de pertença cor/raça negra como aqueles/as que se autodeclaram pardos/as e pretos/as.

Os dados constantes nas Fichas de Matrícula (ANEXO I) e no Questionário de identificação de cor/raça e categoria profissional (ANEXO II) aplicado foram tabulados utilizando o programa Excel, de modo nos permitir traçar o perfil da população que demanda o curso de Alfabetização de Adultos. Os resultados serão apresentados em forma de gráficos, acompanhados de suas respectivas análises⁶.

Para a obtenção dos relatos das interlocutoras fomos às três turmas "A", "B" e "C" e convidamos as trabalhadoras domésticas que se autodeclarassem pertencer ao grupo cor/raça negra e que concordassem em relatar as suas histórias de vida desde a infância, sempre tendo como centro a relação com a escola. Em todas as três turmas algumas estudantes questionaram o motivo da pesquisa e da entrevista, outras ficaram inseguras. Explicamos que o nosso objetivo era entender os motivos que as levaram estar fora da escola na infância e na fase adulta ainda não terem adquirido as habilidades de leitura e escrita. Destacamos que nesse momento, nas turmas A e B um pequeno debate se estabeleceu sobre as questões da mulher negra, as dificuldades enfrentadas para permanecer estudando, entre outros assuntos, o que para nós demonstra o quanto é premente a necessidade de falar, de se colocar e o quanto podemos contribuir para visibilizar aquelas vozes.

⁶ Esclarecemos que a pesquisa e a análise das fichas de matrícula, em determinado momento teve que ser interrompida, por conta das necessidades de atender aos chamados do Mestrado, por isso, durante o período de 2014 e 2015, fomos trabalhando com as fichas de modo intermitente.

Foram oito as interlocutoras que se dispuseram, voluntariamente, a colaborar com a pesquisa contando suas histórias de vida, e que acreditamos nos amparam na direção de responder às questões norteadoras. Todas as entrevistas foram realizadas na Paróquia, entre 2014 e 2015, em geral, uma hora antes do início das aulas no curso que era às 19 horas, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma.

Ressaltamos que algumas entrevistadas tiveram dificuldades em relatar suas histórias de vida, talvez, por conta de que relembrar percursos biográficos traumáticos tornando evidentes dores encobertas, que uma vez externadas deixariam à mostra sentimentos ainda não elaborados sobre fatos vividos. Por outro lado, algumas se mostraram falantes e abertas para contar suas histórias.

Destacamos que para as trabalhadoras domésticas entrevistadas as questões que envolvem a possibilidade de antecipar o horário de saída do trabalho é um elemento complicador, dado ao grande número de atividades a serem realizadas, como também as dificuldades em, talvez, imporem-se diante dos patrões e patroas. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio e realizadas na modalidade semiestruturada, durante o ano de 2015, tendo como base um Roteiro de Entrevista (ANEXO II) e posteriormente transcritas.

A partir da transcrição das entrevistas realizamos uma análise comparativa das histórias narradas, articulando-as com os seus percursos educacionais, destacando os eventos recorrentes para fins de evidenciar padrões de regularidades e aspectos relevantes que nos permitissem eleger categorias a serem analisadas, ou seja, procuremos unidades observáveis (CASTRO, FERREIRA, GONZALEZ, 2013, p. 62) que permitissem relações com os objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo responder às questões que norteiam este trabalho.

Por situações contingenciais, reconhecemos a importância de um estudo sobre as narrativas dessas mulheres, sobre suas expectativas para “aprender a ler e escrever”. Defendemos que o trabalho com as narrativas se configura como uma opção fundamental para desconstruir visões cristalizadas sobre os distintos estratos sociais. Nesse caso, as desigualdades socioeducativas que mantêm mulheres negras e trabalhadoras domésticas fixadas em espaços de subalternidade são reveladoras dos problemas a serem enfrentados no campo educacional. Nesse sentido, apresentamos atalhos para os estudos sobre a EJA nas instituições católicas.

No que concerne à apresentação deste trabalho, buscando a melhor forma de discorrer sobre a temática dessa pesquisa de mestrado, a dissertação se encontra estruturada em cinco capítulos, para além desta introdução.

O Capítulo I abordará as tensões e perspectivas no campo da EJA, tendo as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAs) como pano de fundo, através das quais procuraremos apresentar traços dos debates internacionais e suas implicações nas políticas educacionais em âmbito nacional, direcionadas àquela categoria educacional. Acreditamos ser relevante nos situarmos no campo da EJA, no que trata das discussões a respeito dessa modalidade educacional e as influências daqueles fóruns na política educacional para jovens, adultos e idosos.

No Capítulo II, apresentaremos os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa, destacando os pontos de contato entre o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica de educação, discutindo a relação da EJA e o processo de colonização no Brasil. Esses aspectos nos orientaram no entendimento das principais questões construídas e que afetam as trabalhadoras domésticas, interlocutoras desta pesquisa. Ao mesmo tempo, nos posicionamos em busca de outras pedagogias que possibilitem maiores experiências de participação socioeducativas, realizando um contraponto, discutindo o binômio alfabetização colonizadora e alfabetização decolonial.

No Capítulo III, apresentaremos os antecedentes históricos que relacionam a colonização portuguesa, à vinda da Companhia de Jesus, inspiração para uma alfabetização colonizadora, e a educação de jovens e adultos, para mais adiante apresentar o histórico da criação do curso de Alfabetização de Adultos, com base nas entrevistas realizadas com as alfabetizadoras que iniciaram o projeto. A constância do curso de Alfabetização de Adultos em pesquisa, ou seja, a sua permanência desde a década de 70, nos fez investigar quem é o público, em geral, que demanda o curso de alfabetização, a partir das Fichas de Matrícula que registram a procura pelo curso, no período de 1990 a 2014, apresentaremos, o público que procura o curso de Alfabetização de Adultos.

O Capítulo IV apresenta as narrativas das estudantes trabalhadoras domésticas do curso de Alfabetização de Adultos, interlocutoras desta pesquisa. Esses relatos possibilitaram evidenciar as categorias analíticas a serem analisadas.

No Capítulo V apresentaremos reflexões sobre os determinantes que as empurraram as nossas interlocutoras para fora da escola. Neste momento, nos

dedicaremos a analisar as categorias analíticas com o intuito de conhecer as nossas interlocutoras e trazer à tona a compreensão dos processos de subalternização vivenciados, onde pretendemos uma aproximação com as questões norteadoras desta dissertação.

Nas “Considerações Finais”, apresentaremos o que entendemos como possibilidades de contribuição para o debate acerca da educação de jovens, adultos e idosos, bem como os achados da pesquisa.

I - Tensões e perspectivas no campo da pesquisa da EJA

Pelas importantes contribuições dadas ao campo da EJA, neste capítulo optamos por abordar traços das discussões a respeito desta modalidade a partir da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), que acontece em intervalos de 10 ou 12 anos em distintos países. Surgida no contexto das transformações políticas e economias do pós II Guerra mundial, onde se viu a necessidade de estimular a recuperação dos países envolvidos no conflito e o desenvolvimento dos países considerados pobres, tendo como ferramenta a alfabetização de pessoas adultas. A CONFITEA, acreditamos, pode nos subsidiar na compreensão de algumas mudanças na política educacional voltada para a EJA no Brasil, mas especificamente para combate ao analfabetismo em âmbito mundial.

Através dos debates que ocorreram nas seis CONFITEAs até então realizadas, propomos uma breve contextualização sobre as temáticas abordadas naqueles fóruns, como também as modificações na política educacional direcionada para jovens, adultos e idosos no Brasil. De “caráter intergovernamental” e com o objetivo de inserir a Educação de Adultos na política pública em âmbito mundial (GADOTTI, 2009. P. 7), a CONFITEA, por se tratar da reunião de países cuja problemática sobre a educação de pessoas adultas onde se revelou carente de enfrentamento.

À título de estruturação deste capítulo, apresentaremos, em primeiro lugar, um resumo do que foi debatido nas CONFITEAS, do ponto de vista internacional, destacando pontos relevantes, a nosso ver, no sentido de articulá-los às discussões realizadas nas conferências ao contexto brasileiro, no que trata das políticas educacionais para a EJA.

1.1. Contexto internacional da EJA

Reconhecida como espaço internacional de debates acerca da EJA, as CONFITEAS se configuraram como instâncias de gestação de princípios e ações governamentais voltadas para a EJA, que através de recomendações influenciaram a elaboração de documentos, compromissos firmados por representantes de diversos países.

As conferências foram realizadas em seis edições, até o momento: a CONFITEA I, na Dinamarca, em 1949; a CONFITEA II, em 1963, no Canadá; a CONFITEA III, em 1972, no Japão; a CONFITEA IV, na França, em 1985; a CONFITEA V, em Hamburgo, Alemanha, em 1997 e a CONFITEA VI, esta ocorreu no Brasil, em 2009.

Nesses fóruns, representantes dos países membros produziram relatórios sobre a educação de adultos que, consolidados em um único documento, tiveram como fins a divulgação da situação da educação de adultos em âmbito mundial, a disposição de documentos de apoio, organização de reuniões e seminários preparatórios para as próximas conferências, assim como o estímulo à mobilização e à vizibilização das informações coletadas para fins da proposição de mecanismos de avaliação, de monitoramento dos objetivos e compromissos assumidos pelos países membros (IRELAND, 2013, p. 16).

No contexto do pós Segunda Guerra Mundial e de tomadas de decisões em busca pela paz mundial, em 1945, é criada a UNESCO. Em 1949, sob o patrocínio da UNERSO, na Dinamarca, 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, exceto o Brasil, se organizaram para discutir a educação de adultos. Assim, nasce a Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA I, evento internacional onde recomendações para a educação de adultos foram direcionadas no prever conteúdos adequados às especificidades e funcionalidades educativas dos adultos; uma educação aberta, sem pré-requisitos; debates sobre os problemas das instituições e organizações ofertantes; reflexões sobre os métodos e técnicas para auxiliar a educação direcionada aos adultos; o espírito de tolerância como elemento basilar da educação de adultos, com vistas a interação, entendimento e paz entre os povos, considerando as condições de vida das populações.

A CONFITEA II, realizada em Montreal, Canadá, em 1960, se apresenta sob o título “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”, ocorre numa conjuntura de transformações em âmbito mundial, dado o crescimento econômico acelerado. Nessa conferência o que se questiona é o papel dos Estados frente à Educação de Adultos (IRELAND, SPEZIA, 2012, p. 18).

Nesse segundo fórum, as preocupações com uma educação profissional e prática se apresentaram como evidentes, porque estão articuladas com a necessidade de formação de mão de obra para atender às necessidades do desenvolvimento econômico. O foco das discussões em Montreal girou em torno dos temas: “a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos; a liberalização da educação técnico-vocacional e

profissional; a desunião moral no mundo; a deseuropeização do mundo; a obsolescência da guerra” (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 19).

Concordamos com os autores que os tópicos debatidos na década de 60 ainda permanecem atuais e demonstram que embora esforços no sentido de propor políticas educacionais voltados para a EJA se prolonguem desde a década de 40, na esfera da UNESCO, muitas das propostas e compromisso assumidos não foram colocados em prática pelos governantes. Isso nos faz questionar o porquê desta morosidade, se é que podemos chamar assim.

O resultado da CONFITEA II foi a publicação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que considerava o aumento populacional, o desenvolvimento de novas tecnologias, a industrialização, os desafios para as gerações futuras. A cooperação dos países desenvolvidos, no que trata da aprendizagem de pessoas adultas passa ser um dos debates da CONFITEA II. Efetivamente foi colocado em pauta que os países desenvolvidos assumissem o compromisso de cooperação com os não desenvolvidos em prol da ampliação dos processos de aprendizagem das pessoas adultas. Nesse sentido, o relatório final concluiu que a educação de adultos era um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O tema da CONFITEA III foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”. Realizada em 1972, na cidade de Tóquio, Japão, tendo a preocupação em, através da educação, consolidar a democracia. Os pontos abordados nessa conferência foram: a redução das taxas mundiais de analfabetismo, a mídia e a cultura e a necessidade de reunir esforços para o fortalecimento da democracia e o enfrentamento do analfabetismo mundial. Para Gadotti (2009, p. 9), a CONFITEA III, apresentou uma importante discussão que tratava da reinserção dos/as analfabetos/as no sistema formal de educação.

Naquela conferência, a questão dos limites da escola no que tange à educação integral, foi considerada e teve como resultado a ampliação do entendimento sobre sistemas de educação que passa a abranger o ensino escolar e extraescolar para todos os estudantes, independente da idade.

Como resultado desse terceiro evento, foram propostas pela UNESCO, as “Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” que, para Ireland e Spezia (2014, p. 22), foi de grande valor, uma vez que o contexto institucional,

metodológico e as especificidades da educação de adultos foram abraçadas pela terceira conferência, com vistas a uma educação pensada para todos e ao longo da vida e também o vínculo entre as percepções sobre educação de jovens e adultos e democracia, pois ao final do fórum, o relatório expedido tratou a educação de adultos como “um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida” (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Em 1985, a CONFITEA IV, em Paris, França, teve como tema “Aprender é a chave do mundo”. Esse fórum, o foram realçadas as reflexões sobre o direito de aprender, concebido como “aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas (...)” (MEC, 2008, p. 3). Nesse momento, o que fica em destaque são os debates que colocam os objetivos da educação de jovens e adultos de modo mais amplo, na medida em que os/as seus/suas educados/as são vistos como sujeitos da sua própria história. Na pauta das discussões também foi tratada as responsabilidades governamentais na direção de executar ações voltadas para o cumprimento do direito à educação apropriada aos jovens e adultos e de qualidade.

A questão da alfabetização toma força nesta CONFITEA IV com debates em torno da alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica (GADOTTI, 2009, p. 9). Para o autor, neste momento aconteceu a implosão do conceito de educação de adultos.

A CONFITEA V foi realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha, com “o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade” e inseriu a EJA no século XXI, na medida em os debates ocorridos fomentaram a perseguição de ideias “que fez com que avançasse o pensamento acadêmico, embora sem necessariamente inspirar a ação governamental” (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 26).

Um aspecto importante nesse fórum foi a significativa participação das Organizações Não Governamentais (ONGs) e do movimento de mulheres. As intensas discussões e o número expressivo de grupos de trabalho possibilitou um diagnóstico da educação continuada de jovens e adultos e da educação como um todo, vislumbrando o século XXI (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 25).

A última conferência, denominada CONFITEA VI, ocorreu em 2009, pela primeira vez em um país da América Latina. O Brasil foi o palco do evento, que foi realizada em Belém do Pará, onde a partir do tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos” discutiu-se a necessidade de reconhecer a proposta apresentada na CONFITEA V de aprendizagem e educação de adultos, tendo como norteamento “a aprendizagem ao largo e ao longo da vida” (IRELAND, SPEZIA, 2014 p. 256).

Na CONFITEA VI, a meta original articular a educação de adultos com compromissos internacionais direcionados para a educação e ao mesmo tempo avaliar a implementação das propostas e compromissos assumidos na CONFITEA V (IRELAND, SPEZIA, 2014 p. 256). Esses fóruns acompanharam os distintos contextos internacionais e confeririam uma movimentação nas concepções sobre a educação de jovens e adultos. No entanto, os autores apontam que, embora a UNESCO tenha estabelecido a necessidade de impulsionar a educação de jovens e adultos, essa proposta não implicou em mudança da visão inicial de educação de adultos da UNESCO, uma vez que esta organização compreendia a educação de jovens e adultos como “uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980” (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 13).

Ao mesmo tempo, os debates apresentados, os compromissos assumidos desde a primeira conferência até a última cooperaram para a ressignificação do conceito de educação de adultos, pois esta passa ser entendida com uma educação que se inicia na alfabetização e se desenvolve ao longo da vida. As questões como a cultura e as expressões artísticas passaram a ser centrais nas discussões sobre a educação de adultos no âmbito das CONFITEAS, como também o tema diversidade. No entanto a inclusão dessa discussão sobre a diversidade se configura mais como um “(...) enriquecimento do que como a busca de alguma vaga harmonia rumo à equiparação” (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 14), ou seja, a questão da diversidade surge descolada da concepção de uma educação democrática.

Por outro lado, aqueles fóruns provocaram mudanças na concepção de educação de jovens e adultos, influenciando políticas educacionais para a modalidade em âmbito internacional e a permanência desta modalidade na agenda governamental, pois “nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes

diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países” (IRELAND, SPEZIA, 2014, p. 9), por conta da atmosfera reflexiva promovida pelas CONFITEAS.

1.2. EJA: CONFITEAS e o contexto brasileiro

Antes da CONFITEA I (1949), no Brasil os debates sobre a alfabetização e a instrução elementar para as classes menos abastadas estavam em destaque. Nesse momento, as pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, compreendidas como analfabetas, ocupavam o lugar de vergonha nacional. A concepção central que sustentava o combate ao analfabetismo era a de que a alfabetização favoreceria a “a elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas” (UNESCO, 2008, pp. 24-25).

Muito por contada daquelas concepções sobre os/as analfabetos/as, no Brasil da década de 50, cuja população era predominante rural, com as pessoas com pouca ou nenhuma escolarização representando mais de 50% da população (UNESCO, 2008, p. 25), é que aqueles/as que não haviam desenvolvido as habilidades para a leitura e a escrita não podiam exercer o direito ao voto, conforme previsto no Art. 132, da Constituição de 1946. O voto dos/as analfabetos/as só viria a ser restituído, em caráter facultativo, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de maio de 1985.

Embora o analfabetismo entre jovens e adultos representasse um constrangimento para a sociedade brasileira, as iniciativas para o seu enfrentamento sofreram críticas que apontaram falhas na efetivação dos programas, principalmente quanto à não observância sobre as especificidades e regionalidades dos jovens e adultos para os quais as campanhas foram direcionadas (UNESCO, 2008, p. 25). Por outro lado, a conjuntura política levou a que a alfabetização pessoas jovens e adultas fosse encarada como meio de ampliar as bases eleitorais, uma vez que havia um grande número de analfabetos/as impedidos/as de votar.

É relevante destacar que no Brasil, a educação de jovens e adultos entra na agenda da política educacional na década de 40, onde iniciativas concretas começam a ser desenvolvidas para atingir a população que estava fora da escola. Entre os anos 40 e

50, a União impulsiona iniciativas para enfrentar o analfabetismo de pessoas adultas, através da regulamentação e financiamentos voltados para a educação primária supletiva. O que se pensava era através do enfrentamento do analfabetismo de adultos estimular a multiplicação dos seus efeitos positivos na educação infantil e no aprimoramento cultural da população (PAIVA, 2003).

As primeiras ações do governo brasileiro voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (UNESCO, 2008) foram:

- 1947 – O Ministério da Educação, através do Serviço de Educação de Adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA);
- 1952 - Campanha Nacional de Educação Rural;
- 1958 - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Vanilda Paiva (2003, p. 206) afirma que a CEAA nasce como o objetivo de atender às solicitações da UNESCO que via na educação popular a possibilidade ampliar a educação para adultos, embora do ponto de vista da política econômica brasileira a proposta se adequaria às necessidade de formação de mão de obra alfabetizada nas áreas urbanas, sua expansão para o campo, como forma de “(...) integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (Ibidem).

Ou seja, a CEAA seria uma forma de ao mesmo tempo se adequar às discussões desenvolvidas em âmbito internacional com relação ao analfabetismo, como também atender a questões internas relativas ao processo de industrialização que já estava em desenvolvimento, como também a ampliação das bases eleitorais com a ampliação do número de pessoas alfabetizadas.

Acreditava-se, neste momento em que a CEAA é criada, que a alfabetização poderia:

(...) influir na conjuntura social, cultural e econômica do país, argumentando que se mais da metade da população ativa estava desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país (PAIVA, 2003, p. 2008).

A CEAA era entendida, podemos dizer, como a tábua de salvação na questão do analfabetismo no Brasil e, ao mesmo tempo voltada para atender ao meio rural (PAIVA, 2003, p. 204), embora nos pareça que as questões econômicas estavam no centro da

proposta da campanha, bem como a questão eleitoral, afinal o que estava em debate era a necessidade de alfabetizar para formar mão de obra e a ampliação dos números de eleitores.

Em 1952 foi criada a CNER e “(...) foi um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural (...)” (PAIVA, 2003, p. 225). Considerada de grande importância, inicialmente estava ligada à CEAA, tornando-se independente em um segundo momento.

A proposta da CNER era a valorização dos/as trabalhadores/as rurais, sua fixação no campo e ao mesmo tempo formar professores/as rurais que atendessem à demanda por ações educativas voltadas para o campo. Ou seja, a ideia central era:

(...) desenvolver a cidadania no meio rural, por meio da educação de base, a Campanha privilegiou ações pedagógicas mediante a educação informal para além da escola rural. Ações essas que objetivavam modificar a realidade de pobreza e precariedade do meio rural ao mesmo tempo em que promoveria o desenvolvimento econômico e a autonomia do homem do campo (BARREIRO, 2013, 661).

Parece-nos que as duas campanhas a CEAA e a CNER tiveram como centralidade o combate ao analfabetismo no Brasil, mas as ações implantadas tiveram uma direção certa, qual seja a alfabetização das pessoas que viviam no meio rural, como forma de cessar o fluxo migratório para os grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo aquelas duas campanhas tinham como proposta contribuir para a construção de uma atmosfera democrática, uma vez que o Brasil, naquele momento, acabara de sair de um regime antidemocrático, o Estado Novo, governo de Getúlio Vargas considerado um período de ditadura. Nesse momento era importante conscientizar as massas, levar a cultura para o meio rural, que abrigava o maior número de analfabetos/as.

É nesse momento que se inicia a reflexão pedagógica sobre a educação de adultos, embora não se tenha produzido nenhuma metodologia ou modelo educacional específico para a modalidade (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 60). Isso só viria a acontecer na década de 1960, com Paulo Freire.

Na década de 60, a questão do voto das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização se integrou à questão política, uma vez que era vantajoso ampliar os números de eleitores (UNESCO, 2008, p. 26). Nesse contexto, as ideias de Paulo Freire, tomam força. Com Freire a metodologia dirigida aos processos educacionais

para alfabetizador jovens e adultos/as muda a visão que se tem daqueles/as, uma vez que a proposta é uma educação crítica, dialógica, com as/os educandas/os passando a serem compreendidas/os não como aquelas/es decifradoras/es dos códigos da leitura e da escrita, mas como pessoas realizadoras de duas próprias histórias, construtoras/es de cultura e transformadoras/es das suas próprias realidades.

Naquele momento, onde as concepções freirianas tomam força podemos relacioná-las à duas orientações gestadas nos debates ocorridos na CONFITEA II. A primeira trata da compreensão de a educação de adultos seria um fator relevante para a democratização e desenvolvimento da educação como um todo, tendo como perspectiva uma educação para toda a vida. A segunda está relacionada à preocupação com a valorização da cultura latino americana e o afastamento das influências da cultura europeia, o que podemos relacionar à concepção decolonial de educação.

A aproximação, por questões políticas, da intelectualidade brasileira, dos estudantes e católicos das questões relativas às pessoas com pouca ou nenhuma escolarização tem uma relação direta com a posição política do educador Freire, uma vez que a base da sua filosofia educacional se sustenta no reconhecimento cultural daqueles considerados não europeus, em educação conscientizadora, democrática, dialógica e transformadora de realidades.

Essa perspectiva “freiriana” resume-se no que podemos chamar de educação popular, compreendida como “(...) oposição à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério” (GADOTTI, 2012, p. 14), e cuja origem está nos movimentos sociais dos anos 50 que com a contribuição do movimento estudantil, inspirados nas ideias marxistas, se propuseram a, através da educação, conscientizar o povo sobre a exploração do sistema capitalista a que era submetido, através dos Círculos Populares de Cultura (OLIVEIRA, 2010, p. 105).

Para Osmar Fávero e Ana Karina Brenner (2006), os movimentos de cultura e de educação popular surgem no contexto do populismo brasileiro, de uma crise política, da aceleração do desenvolvimento econômico emergidos na década de 60. Ao mesmo tempo, podemos observar que aqueles movimentos têm como elemento fundante o desejo de conscientização política e social das e dos trabalhadores e trabalhadoras populares, através da alfabetização. Ou seja, formar para participar da vida política brasileira.

No mesmo ano em que acontece a CONFITEA II (1963), a CEAA e a CNER são extintas. , exatamente em 1963, são extintas. Neste mesmo período, surgiram algumas iniciativas, anteriores à CONFITEA II (1963), direcionadas para a educação de jovens e adultos, entre as quais destacamos (UNESCO, 2008; FAVERO, BRANNER, 2006):

- 1960 - Movimento de Cultura Popular, em Recife, apoiado pelo então Prefeito Miguel Arraes;
- 1961 - Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal;
- 1961 - Movimento de Educação de Base (MEB), criado do pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB, lançado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, reunindo Igreja Católica e o governo federal;
- 1961 - Centro Popular de Cultura (CPC), criado na União Nacional dos Estudantes (UNE);
- 1962 – Tem início a experiência de alfabetização de adultos, conduzida por Paulo Freire, onde a conscientização e o diálogo dão lugar às práticas educativas voltadas para este público, baseadas na educação de crianças;
- 1962 - Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR),
- 1962 - Campanha de Alfabetização da UNE,
- 1963 - As 40 Horas de Angicos, onde em torno de 300 adultos e adultas foram alfabetizados, sob a supervisão de Paulo Freire;
- 1963 - Adoção da experiência de alfabetização de adultos, em Brasília, que deu início à adoção da filosofia de alfabetização de Paulo Freire, com o patrocínio do Ministério de Educação e Cultura;
- 1964 – Lançado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Destacamos que no momento em que se realizou a CONFITEA III (1972), o Brasil já vivia o ambiente do golpe militar de 1964, o que significou um retrocesso democrático, como também educacional. E naquele mesmo ano é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, mas que, no entanto não foi à frente, dada à conjuntura de repressão.

Na década de 60 a atmosfera no campo educacional respirava o ideário “freiriano”, na medida em que as preocupações com a consolidação da democracia, com a conscientização das populações menos abastadas sobre suas condições sociais, sobre a desigualdade através dos processos de alfabetização de adultos baseavam na

metodologia freiriana, adequada às especificidades educacionais dos adultos. Estes temas foram debatidos na CONFITEA III.

Na trilha dos movimentos sociais, sob a influência de grupos católicos, e representando a reunião das orientações dos grupos que desde os anos iniciais da década de 60 desenvolviam atividades voltadas para a educação de adultos e também do Ministério da Educação (PAIVA, 2003, p. 286), é instituído, através do decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), proposta efetiva de enfrentamento do analfabetismo, todo fundamentado numa concepção freiriana e popular.

Dividido em dois projetos pilotos localizados iniciados na região nordeste, Sergipe, e sudeste, especificamente na Baixada Fluminense, o PNA contou com a mobilização dos grupos de estudantes e instituições sindicais, ficando a execução projeto a cargo do Ministério da Educação (PAIVA, 2003, p. 284).

Para Roberto Schwarz (2009, p. 9), durante o Golpe Militar de 1964 - ou civil-militar, por conta do apoio de parte da sociedade civil - destacadamente entre o período de 1964 e 1969, embora a atmosfera vigente fosse a de um cerceamento das atividades políticas e culturais, havia uma *anomia*, representada, por “uma relativa hegemonia cultural da esquerda no país” e um recrudescimento do governo militar no que se trata de direitos políticos e participação da sociedade civil (SCHWARZ, 2009, p. 9). Entendemos esta anomia como processos de resistência levado a cabo por uma parcela da população no intuito de resistir ao processo antidemocrático.

Contudo, o ambiente repressivo instituído pelo regime militar, as práticas educacionais desenvolvidas para o enfrentamento do analfabetismo foram cada vez mais restringidas por serem consideradas subversivas, o que provoca, de certo modo, o esvaziamento do movimento em prol da alfabetização e conscientização política e social, com o fechamento de centros de cultura, perseguição e prisão de líderes de campanhas de alfabetização, repressão. Paulo Freire se torna um exilado, pois suas ideias educacionais democráticas tornam-se uma ameaça para os militares e a manutenção da ordem.

É durante o regime militar, exercido pelo presidente Costa e Silva, através da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como sede na cidade do Rio de Janeiro⁷, com o objetivo de alfabetizar

⁷ Neste período a cidade do Rio de Janeiro pertencia ao então Estado da Guanabara.

adolescentes e adultos. Estruturado com a participação da sociedade civil, dos militares, de voluntários, estudantes universitários e secundários, o que se observa é a interrupção das até então ações voltadas para a educação de jovens e adultos, de cunho democrático e emancipatório.

No entanto, uma contradição se instala. Embora Paulo Freire e sua concepção democrática e emancipatória de educação de adultos tenha sido considerada *subversiva*, o que o empurrou para o exílio, o novo programa, criado para tratar da questão do analfabetismo no Brasil, segundo Gadotti (2012, p. 2) fez uso do método Paulo Freire.

O MOBRAL, de acordo com a legislação, teria como função executar o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, com autonomia administrativa e financeira. Os recursos aplicados no MOBRAL eram provenientes de doações, contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais, internacionais, multinacionais, particulares e rendas extras. Convênios também poderiam ser firmados com instituições públicas e privadas nacionais, internacionais e multinacionais. Quanto ao pessoal, o Serviço Público Federal daria conta do gerenciamento o movimento de alfabetização. No âmbito dos processos educacionais e a sua divulgação, os meios de comunicação como o rádio, a televisão e o cinemas configuraram-se como os veículos de condução do processo de alfabetização das pessoas jovens e adultas (BRASIL, 1967).

De caráter tecnicista a educação oferecida pelo MOBRAL tinha como objetivos a implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, voltada para atender as demandas do mercado de trabalho (BELUZO, TONIOSSO, 2015, p. 199), mas também cooptação das massas populares para que estas aderissem ao governo militar implantado.

É nessa conjuntura que surge, também, como iniciativa de paroquianas da Igreja Católica e com o cunho de obra social da Igreja Católica, o curso de Alfabetização de Adultos, situado em um bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Embora se caracterize como obra social da Igreja Católica, entendemos que o projeto se insere entre os movimentos sociais levados a cabo por um grupo de paroquianas e pode ser compreendido como possibilidade de produção de conhecimento, espaço de apreensão de conhecimentos escolarizados.

Ao abordar a relação dos movimentos sociais com a educação, na América Latina, especificamente no Brasil, Maria da Gloria Ghon (2011, p. 333), compreende a educação não somente atrelada à educação escolar, aquela que se realiza em instituições

escolares, mas também aos espaços outros onde ocorrem processos de aprendizagem e construção de saberes. Desse modo, a autora propõe uma ampliação do que se compreende como educação. Portanto, a partir de Gohn (2011), entendemos que a ação coletiva de criação de um curso de Alfabetização de Adultos, dentro da Igreja Católica se configura como um movimento social onde saberes são produzidos. Ou seja, no espaço católico organizou-se uma ação coletiva, onde um grupo social construiu uma proposta de alfabetização para mulheres e homens que ainda excluídos da educação escolarizada.

Entre as CONFITEAS IV e V, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, nesse momento 164 representantes de diversos países aprovaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 2008, p. 30). Nesse projeto a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito fundamental, e aparece em dois dos seis objetivos que apresentamos de forma reduzida:

- Objetivo 3 - acesso qualitativo à educação, atenção às necessidades educacionais;
- Objetivo 4 – até 2015, melhor em 50% a alfabetização de adultos, ressaltando as mulheres; e acesso equitativo à educação ao longo da vida.

Gadotti (2009, p. 9) assevera que a temática educação de adultos avança, sofrendo alterações na sua concepção, isso fica patente na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando a alfabetização de jovens e adultos passa a ser compreendida como inseparável da pós-alfabetização, sendo impossível separa-la das “necessidades básicas de aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 10), ou seja, ela se mantém ao longo da vida.

Na década de 80, no ambiente da CONFITEA IV (1985), o tema alfabetização se mesclou a outros, o que para Gadotti (2009, p. 9) representou uma implosão do conceito de educação de adultos. Os temas colocados em pauta foram: a alfabetização de adultos, a pós-alfabetização, a educação rural, a educação familiar, a educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica.

O novo modo de educar proposto por Freire a partir da leitura do mundo, da educação dialógica se articula com o que foi debatido na CONFITEA IV cujo ponto

central tratava o aprender como acionador das transformações sociais necessárias para uma sociedade mais igualitária.

Essas concepções outras sobre a educação de adultos debatidas na CONFITEA IV se contrapõem ao conceito fundante e subjacente às ações do MOBREAL. E, ao mesmo tempo, os ventos da democracia já se espalhavam pelo Brasil. Desse modo, não é de todo difícil de entender o porquê de o MOBREAL chegar ao seu limite.

O Brasil já vivenciava movimentos de democratização, assim como o MOBREAL já dava sinais de que não havia atingido os seus objetivos de redução do analfabetismo entre pessoas jovens e adultas, muito por conta do seu “(...) modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 120), o seu caráter centralizador (UNESCO, 2008, p. 28) e muito também pelas concepções de alfabetização e de analfabetismo (VENTURA, 2008, p. 2010), fizeram com que o MOBREAL não lograsse êxito na intenção de enfrentar o analfabetismo no Brasil, o que levou à sua extinção em 1985.

Para além da pouca efetividade, Paiva (2003, pp. 404-406) afirma que a extinção do MOBREAL teve como causa os interesses políticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – uma vez que o movimento de alfabetização foi criado no período do governo militar e o partido representava a oposição à ditadura militar. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar.

O novo programa de alfabetização de adultos funda-se a partir das estruturas do MOBREAL, ou seja, funcionários, procedimentos burocráticos, conceitos e “práticas político-pedagógicas” (HADDAD, PIERRO, 2000, 120) do antigo projeto são incorporados pelo novo. A Fundação Educar, subordinada ao MEC, passa ter a responsabilidade com a educação nos níveis de 1º e 2º Graus, como também a executar o papel de organizadora da vinculação daqueles níveis ao ensino supletivo, a política educacional para jovens e adultos, formação de educadores, produção de material didático e a supervisão e avaliação todas as ações efetivadas (Ibdem).

Consideramos de grande relevância citar que a partir da Constituição de 1988, as pessoas com pouca ou nenhuma escolarização readquirem o direito ao voto, como também é estendida aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito (UNESCO, 2008, p. 29). Destacamos que até o período anterior à promulgação da Constituição e 1988, as ações direcionadas à educação de jovens e adultos careciam de um compromisso efetivo por parte do Estado, mas isso não significou a elucidação do problema do analfabetismo no Brasil.

No momento em que acontece a CONFITEA V(1997), o ideário freiriano seria reconhecido como de relevância para a EJA, a partir de uma homenagem a Paulo Freire com a instituição da “Década Paulo Freire da Alfabetização” (GADOTTI, 2009, p. 7). Ao mesmo tempo os compromissos assumidos pelo Brasil nessa conferência têm como fundamento a concepção do reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. No entanto, já quase 10 anos após a Constituição de 1988 observa-se que não houve avanço nas políticas educacionais direcionadas para educação de jovens e adultos, porque:

Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas (UNESCO, 2008, p. 30).

O pensamento neoliberal se caracteriza pela ideia central de minimização da participação do Estado na economia de um país. Em sendo reduzida a presença do Estado como regulador o que se esperaria, de acordo com aquela ideia, seria o equilíbrio econômico a partir da liberdade total do comércio. Esse equilíbrio se daria por conta da autorregulação do mercado, o que garantiria o crescimento econômico e, por conseguinte, o desenvolvimento social do país. Ao mesmo tempo, as economias que aderem ao pensamento neoliberal admitem a intervenção de organismos internacionais, como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, o que para Antônio Inácio Andrioli (2002) repercute de maneira decisiva sobre a educação. Uma das repercussões, no Brasil da década de 90, foi o país se submeter aos organismos internacionais.

Os Estados que adotam a política econômica neoliberal abrem espaços para a reverberação desse pensamento por todas as suas instâncias e a educação é uma delas. Desse modo, podemos entender porque, a partir da adoção do modelo neoliberal, iniciado com os governos de Fernando Collor de Melo e continuado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação de jovens e adultos deixa de ser uma das prioridades das políticas educacional, enquanto os investimentos no Ensino Fundamental aumentam.

Esclarecemos que não estamos defendendo a não priorização do Ensino Fundamental, o que postulamos é uma política educacional ampla, que englobe todos os níveis educacionais e modalidades. No entanto, não podemos deixar de destacar o que nos parece ser uma contradição. O Brasil ser signatário da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, mas somente a reconhece no âmbito da garantia para as crianças, excluindo os jovens e adultos.

Foram muitas as lições aprendidas sobre a educação de jovens e adultos a partir da CONFITEA V, entre elas, destacamos o caráter público da EJA, a perspectiva intercultural e transversal, a formação da/o educadora/or, a EJA como importante veículo para a obtenção da cidadania, que se trata de um permanente aprendizado, que não se encerra com a alfabetização, é reconhecida como parte da educação básica, a responsabilidade do Estado é afirmada, que é parte da luta pela democracia (GADOTTI, 2009, p. 11).

Retomando a discussão sobre a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e as metas assumidas para o ano de 2015, a UNESCO, ao apresentar o 11º Relatório de Monitoramento de Educação para todos 2013/2014 (EPT), reintroduz a discussão sobre a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Neste documento é apresentado um panorama dos progressos relativos ao cumprimento das metas assumidas para o ano de 2015 e o que ainda precisaria ser alcançado para uma educação de qualidade até 2015.

Aquele relatório nos revela que as políticas educacionais permanecem não dando conta de garantir o direito fundamental e essencial à educação. Este, ainda, não é cumprido, ainda não é respeitado. Outro dado apontado por aquele documento é que:

Alfabetização de adultos quase não avançou. Em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. Projeta-se que até 2015 esse número cairá ligeiramente, para 743 milhões. Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072 (UNESCO, 2013, p. 5).

O EPT destaca que a alfabetização é a base do desenvolvimento social e econômico, mas que são poucos os países que desenvolvem políticas educacionais direcionada para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. Como resultado, os países onde uma significativa parcela da população tem baixa ou nenhuma

escolarização não conseguem suprimir o analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade (EPT, 2014, p. 10).

Será esse o caso do Brasil? E especificamente esses dados divulgados apontam que o Brasil está entre os 53 países que não atingiram os compromissos assumidos quando da assinatura do tratado “Educação para Todos”, na Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990 e entre os dez países responsáveis por três quartos do total de analfabetos no mundo.

No que trata da alfabetização de adultos, o EPT revela que o número de jovens matriculados na idade adequada no Ensino médio aumentou, mas, em contra partida, ainda é alto o índice de evasão e abandono no Ensino Fundamental, decorrentes das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, da escrita e da matemática.

O diagnóstico sobre a EJA, apresentado pelo relatório da UNESCO, o EPT, coloca em evidência os fatores que contribuem para a situação da educação no mundo, a pobreza, a disparidade de gênero e o isolamento geográfico e aponta um anacronismo, no sentido de falta de alinhamento, das políticas educacionais voltadas para a escolarização de jovens e adultos. Para além dos fatores apontados, talvez, exista a necessidade de nos processos educativos direcionar as atenções para as especificidades do público jovem, adulto e idoso, no que trata dos sujeitos que demandam os bancos escolares na intenção de tornarem cidadãos ou cidadãs a partir do acesso aos conhecimentos escolarizados.

Ao mesmo tempo em que se observa a evasão no ensino fundamental, podemos supor que a participação das Igrejas, principalmente a católica, na década de 70, que se tornaram espaços comunitários - alternativos à oferta pública de educação de jovens e adultos - importantes para a alfabetização de adultos. Temos como exemplo o próprio curso da Paróquia em investigação, situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, discutir a proposta de alfabetização de adultos da Paróquia da zona sul, que se configura como projeto educacional fora do poder do Estado também é refletir sobre a perspectiva que a ideia se funda: alfabetização das trabalhadoras domésticas. Esse ponto de vista nos leva a indagar a quem serviria esta iniciativa? À trabalhadora doméstica, que deixaria de ser vista como pessoa analfabeta, desvalorizada socialmente, não cidadã? Ou a uma classe média privilegiada, patroas e patrões, que teriam trabalhadoras domésticas habilitadas a ler receitas, anotar recados, ou seja, uma ação limitada às necessidades do trabalho doméstico, à qualificação para o trabalho?

Mesmo a educação brasileira tendo apresentado avanços significativos, no que trata da alfabetização de adultos, paridade e igualdade de gênero e qualidade educacional, o que o relatório revela que embora o número de jovens matriculados na idade adequada no Ensino médio seja elevado ainda é alto o índice de evasão e abandono do Ensino Fundamental, as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, o que gera um impacto na educação profissional e acesso ao ensino superior.

O diagnóstico sobre a EJA apresentado pelo relatório da UNESCO coloca em evidência os fatores que contribuem para a situação da educação no mundo, a pobreza, a disparidade de gênero e o isolamento geográfico e aponta um anacronismo, no sentido de falta de alinhamento, das políticas educacionais voltadas para a escolarização de jovens e adultos. Para além dos fatores apontados, talvez, exista a necessidade de nos processos educativos direcionar as atenções para as especificidades do público jovem, adulto e idoso, no que trata dos sujeitos que demandam os bancos escolares na intenção de tornarem cidadãos ou cidadãs a partir do acesso aos conhecimentos escolarizados.

Destaca-se a participação das Igrejas, principalmente a católica, na década de 70, que se tornaram espaços comunitários importantes para a alfabetização de adultos. Temos como exemplo o próprio curso da Paróquia, cujo início se dá no mesmo período da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e que, segundo o relato das suas fundadoras, teve como um traço marcante a visita de representantes do governo militar com o intuito de orientar o funcionamento do curso de alfabetização, além de fornecer material didático.

A relação MOBRAL e a Paróquia não será problematizada neste trabalho, já que julgamos não ser esse o nosso foco. Mas, esta questão abre a possibilidade de pesquisa, principalmente por se tratar de um tema relevante para o campo da educação de adultos.

Seriam esses inicialmente, alguns aspectos norteadores para quem deseja entender as lutas mais densas em defesa da alfabetização de adultos no Brasil e o lugar de importância de Paulo Freire e de seus/suas apoiadores/as nessas arenas de disputas ideológicas e de disputas por justiça social. Ao pensarmos os avanços de uma filosofia educacional que tem no centro de suas preocupações a inclusão dos adultos com pouca ou nenhuma experiência com a formação inicial, destacamos alguns achados teóricos e políticos que são desdobramos da luta também pedagógica desses/as tantos/as interlocutores/as de Paulo Freire bem como seguidores/as de suas propostas. Para Moacir Gadotti (2008), “o analfabetismo representa a negação de um direito

fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego” (GADOTTI, 2008, p. 11). Neste sentido, o autor se aproxima da concepção de alfabetização como ação cultural. Esta perspectiva de alfabetização, como nos propõe Freire (1981), exige uma ação crítica e com finalidade de mudança e transformação significativa.

O que depreendemos sobre as influências que as CONFITEAS tiveram e/ou têm sobre a educação de adultos no Brasil são que, embora no período de realização da CONFITEA I a concepção vigente, no Brasil do período entre as décadas de 40 e 50, sobre a pessoa analfabeta fosse a de representar uma vergonha nacional, do não exercício do direito ao voto, naquele fórum já haviam recomendações direcionadas às especificidades educativas dos adultos como as questões de oferta, reflexões sobre métodos e técnicas e condições de vida das populações adultas sem escolarização, que acreditamos passaram a fazer parte dos debates nacionais. A pista para tal afirmação, encontramos em Thyeles Borcarte Strelhow (2010, p. 53) que afirma que na “(...) década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta”. Mas, esta afirmação não significa dizer que mudanças conceituais sobre a educação de adultos e adequação de métodos já estivessem influenciando a política educacional. Possivelmente o que também contribuiu para o fortalecimento dos debates em torno da EJA, naquele período, foi a pressão internacional para o enfrentamento da questão do analfabetismo entre pessoas adultas.

A CONFITEA II já apresenta a ideia de transformação, muito a reboque do desenvolvimento econômico acelerado, que coloca em discussão o papel dos Estados frente à educação de adultos como uma possível resposta à necessidade de formação de mão de obra, como o conhecimento prático, para atender às demandas do crescimento econômico. No Brasil, as reverberações daquelas transformações se confrontam com o período da ditadura militar que se preocupa com a cooptação das massas ao projeto do governo militar em contraposição à parte dos setores intelectuais, estudantis e católicos que associavam à ideia de alfabetização à de formação para participação política. Ao mesmo tempo, já havia no cerne das discussões na CONFITEA II a ideia de valorização da cultura latino americana.

No entanto, embora o governo militar demonstrasse preocupação com a alfabetização das pessoas adultas, o que se viu foi a desconstrução do projeto de educação voltado para a educação de adultos cujos resultados positivos já eram

notórios, com o exílio de Paulo Freire, fechamento de centros de cultura e a prisão de seus diretores.

A luta pela consolidação da democracia se mantém na CONFITEA III, como também a discussão sobre o papel da mídia para a redução da taxa de analfabetismo. Nessa conferência a educação passa a ser compreendida como permanente, “ao longo de toda a vida”, o que podemos entender como uma ampliação do que se propunha como educação, até então. Essa perspectiva abre possibilidades para se pensar a educação para além da escolarização e como caminho para a reinserção no sistema formal de educação em qualquer idade de analfabetas e analfabetos.

O direito de aprender a ler e a escrever são realçados na CONFITEA IV, para tal a necessidade de se promover o acesso de adultos aos recursos educacionais entraram na pauta de discussões, como também a responsabilidade dos governos no fomento uma educação de qualidade para jovens e adultos.

A participação das ONGs e do momento das mulheres se materializa na CONFITEA V e produz grandes avanços para pensar a educação de adultos contemporânea. A criação do primeiro Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro e outros, Brasil afora, sustentaram as lutas por políticas em prol da EJA.

A CONFITEA VI, no Brasil retoma a discussão da aprendizagem ao longo da vida como também repensar o desafio que significa a alfabetização de mais de 700 milhões de adultos/as analfabetos/as, em âmbito mundial. Naquele momento as questões culturais, econômicas, sociais e políticas circundavam as discussões, porque a concepção reinante propunha relacionar desenvolvimento humano com desenvolvimento sustentável.

As discussões levadas a cabo nas CONFITEAS influenciaram, de certo modo, as políticas educacionais, no Brasil, para a EJA, para a alfabetização de adultos, no entanto a efetiva mudança esperadas, nos parece, ainda não tiveram força o bastante para que a EJA passasse a ser considerada como categoria de relevância para o desenvolvimento do país, para a formação de pessoas cidadãs. Para nós, a EJA permanece como modalidade de segunda categoria, muito porque ela ainda é relacionada a grupos invisibilizados.

II - Pensamento decolonial e educação intercultural crítica: interseções com os estudos sobre EJA

Ao longo da trajetória na qual somos forjados como sujeito social estamos submetidos a versões e narrativas sobre as guerras, as lutas entre diferentes grupos e os processos de colonização. Podemos afirmar que são fragmentos onde predomina *uma* perspectiva, na maioria das vezes, dos fatos ocorridos.

Problematizar as outras histórias sobre um dado fenômeno social tão grave como foi a colonização ainda é algo a ser realizado pela historiografia brasileira. Crescemos com essa versão sobre como nos constituímos e, conseqüentemente, a filosofia adotada na nossa educação nos ensinou a perceber que nascemos e crescemos acreditando que é possível viver com uma interpretação apenas.

Mas, para Chimamanda Adichie⁸, há perigo em acreditamos que existe somente uma versão ou história única que explica as coisas do mundo, quem somos, da onde viemos e para onde vamos. Com essa concepção, a autora nos ajuda a perceber que outros pontos de vistas, outras perspectivas que devem e precisam ser analisadas.

Ao problematizar a questão de uma versão única para explicar o que está ao redor de cada indivíduo Adichie nos mostra o quanto esse processo produz pessoas inautênticas culturalmente, na medida em que não se dão conta ou não conhecem a sua história ou as suas histórias. A invisibilidade histórica que cala narrativas outras produz e reproduz espaços de não ser, na medida em que oculta o lugar de protagonistas de povos e culturas originais, indivíduos, impedindo a criação de outras análises sobre si mesmos, sobre histórias própria.

Essa invisibilidade histórica, se assim pudermos considerar, trata-se de um fenômeno onde nos tornamos inconscientes e não percebemos que existem inúmeras possibilidades, outros aportes sobre os acontecimentos que passaram a ser legitimados como relevantes. Ficam de fora, por isso, outras vozes e sujeitos que seguramente, apresentariam narrativas divergentes de um mesmo processo vivido.

⁸ Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, no vídeo “O perigo da história única”, nos mostra a possibilidade de outras histórias, outros pontos de vistas e versões, antes invisibilizadas, sobre fatos e acontecimentos. In: TED - Ideas worth spreading. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br> acesso em 04-04-16

Ao iniciarmos as pesquisas sobre a história única seguimos distintas pistas e encontramos outros caminhos que nos levam a procurar aportes teóricos capazes de nos orientar para uma tentativa de compreender as conformações sociais e pensar o contexto brasileiro. Os processos de invisibilização de determinados grupos sociais que trazem marcados no corpo elementos desautorizados pela colonização passam a chamar nossa atenção e desencadeiam todo um mosaico analítico sobre identidades forjadas e estratégias de degenerescência e de deterioração.

No Brasil, pensar a questão das desigualdades significa assumir uma reflexão ética que está atravessada pelas relações raciais em um país com a presença de mais de 50% de negros - pessoas pretas e pardas. Trata-se de uma problemática que inclui aspectos relacionados também com o formato do patriarcado que vigora no ordenamento social e que contribui para a conformação de uma estrutura de desigualdade social e educacional e que atinge, especificamente, as mulheres. Ou seja, as dificuldades vivenciadas pelos que foram racializados (os não europeus) nos remetem ao modo como as relações trabalhistas foram e ainda são estabelecidas.

Pensando com Claudia Miranda (2006, p. 29) vimos que “mulheres afrodescendentes definidas como pretas e/ou pardas são fixadas como serviçais, prostitutas ou mulatas do Carnaval”. Por isso, é urgente saber o que pode explicar esta forma de representação construída sobre essas representações subalternizadoras. É possível supor que está na herança escravocrata que conformou uma sociedade colonialmente inspirada (MIRANDA, 2006) e que se mantém reproduzindo formas de subalternização. E se esta mulher negra não teve acesso aos conhecimentos socialmente legitimados, qual é a sua condição de mobilidade socioeducativa?

O compromisso com a educação e seus principais propósitos nos leva a confrontos diários tendo como desafio o modelo tradicional e voltado para atender à demanda econômica neoliberal. Inquieta-nos saber, por exemplo, como tais concepções influenciam, por exemplo, a dinâmica da escola, uma instância fundamental para o desenvolvimento de políticas sociais na sua totalidade. Ao mesmo tempo, nos instiga a pensar outras possibilidades educativas, outras filosofias e modos de dinamização do currículo.

Essas são algumas das questões que emergem como pano de fundo dessa pesquisa e assim, passa a exigir um deslocamento, um desapegar de ideias cristalizadas e naturalizadas. Neste movimento de reinvenção, de reelaboração de concepções e ações, acreditamos, é preciso dialogar a partir de uma dimensão transformadora, o que

inspira grandes desafios e também nos previne para que não escapemos de tais enfrentamentos. Nossa opção está baseada em uma abordagem crítica e assim emergiu, nessa confluência, o pensamento decolonial latino-americano e a perspectiva intercultural crítica de educação.

Pensar decolonialmente e a partir da perspectiva intercultural crítica de educação tem sido o desafio. Nesse exercício, destacamos as visões de Frantz Fanon (2008, 1968), Paulo Freire (1996), Anibal Quijano (2005, 2002), Catherine Walsh (2013, 2012, 2011) e Vera Candau (2012a, 2012b), autores e autoras que nos subsidiam no entendimento da conformação das estruturas sociopolíticas, econômicas e educacionais que fixam as identidades de mulheres negras, trabalhadoras domésticas, como também práticas educativas *outras*, a partir do reconhecimento de distintas culturas presentes no espaço escolar. Essa *outra* forma de pensar aquelas estruturas nos auxiliam a vislumbrar alternativas que contribuam para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para esse segmento.

A obra de Fanon (1925-1961) nos remete ao contexto das décadas de 50 e 60 porque aborda o processo de colonização da França, na Ilha de Martinica e o movimento de libertação nacional da Argélia. Esses acontecimentos inspiraram a crítica pós-colonial que expôs os mecanismos de fixação em espaços de subalternização a que foram submetidos homens e mulheres, estigmatizados pela racialização e negação dos seus modos de pertencimento. O autor apresenta uma crítica que influenciou e influencia distintos movimentos políticos bem como outros tantos estudiosos em contextos diversos da África, Europa, Ásia, Estados Unidos da América e América Latina.

Dos escritos de Fanon (2008; 1968) erguem-se vozes subalternizadas, oprimidas, invisibilizadas na historiografia oficial. Seus estudos revelam a sua face contemporânea, que nos orienta no sentido de entender a sociedade brasileira e as estruturas que fixam as mulheres negras e trabalhadoras domésticas em processos de inferiorização e de um tipo de rebaixamento que as fixam como “não sujeitas”. A negação das suas identidades, dos seus direitos e de sua inserção social, passa a ser um fenômeno que atravessa nossa percepção sobre as relações assimétricas de poder ainda presentes na atualidade.

Apoiamos-nos em seu quadro teórico para acionar, a partir da perspectiva decolonial, a compreensão das estruturas que permanentemente alimentam as desigualdades raciais e de gênero tendo como base o pensamento e a crítica desses/as

pensadores/as bem como as questões do racismo que sufocam as conformações sociais no Brasil.

Como já mencionado, Paulo Freire (1996) é compreendido como pensador influenciado pela crítica pós-colonial, já que em sua obra encontramos uma forte influência de Frantz Fanon e de outros interlocutores africanos como foi possível observar em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau” (1977). Percebemos na sua proposta de uma educação dialógica, libertadora, cujo cerne apresenta um caráter de respeito a culturas e saberes distintos, aponta para um processo de valorização do/a outro/a, de saberes prévios dos/as estudantes, seguindo na direção contrária a práticas educativas opressoras.

Frantz Fanon (2008, p. 34) reflete sobre a colonização que impõe o sepultamento da “originalidade cultural” de um povo, de indivíduos, de colonizados e colonizadores, expondo a violência e as injustiças provocadas por essas relações nas sociedades fundadas a partir daquele processo. E Paulo Freire, por sua vez, discute a relação entre oprimidos e opressores no âmbito da educação e nos leva a ressignificar as práticas pedagógicas e o nosso olhar sobre o/a educando/a da Educação de pessoas Jovens e Adultas (EJA).

Aníbal Quijano (2005, 2002), peruano de origem indígena, é um importante pensador que nos apresenta a possibilidade de superarmos uma visão eurocêntrica, impregnada em nossas práticas educativas, a partir do conceito de colonialidade do poder.

O quadro inicial orienta a manutenção das estruturas subjetivas/intersubjetivas dos imaginários conformados a partir da colonização epistemológica, herança do processo da colonização europeia, do qual decorre a estrutura de dominação, a partir da negação de identidades e de direitos.

Na mesma direção, Catherine Walsh (2013, 2012, 2011), uma ativista e investigadora atuante junto aos movimentos sociais e que trabalhou com Paulo Freire em Abya Yala⁹. A visão de Walsh (2013, 2012, 2011), com a noção de uma interculturalidade em conectada à perspectiva decolonial, abre possibilidades para discutimos a proposta de uma pedagogia decolonial e a articulação desta com a

⁹ Abya Yala, nome dado à América Latina pelo povo Kuna, antes da chegada dos europeus ao continente. O povo Kuna é originário do norte da Colômbia. Disponível em:<<http://cronicasinmal.blogspot.com.br/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html>> acesso em 17-01-16

perspectiva intercultural crítica de educação, vislumbrando práticas educativas que nos apontem caminhos outros direcionados para a transformação nas relações assimétricas de poder, com vistas a contribuir para o combate às desigualdades e ao processo de subalternização vivenciado pelas educandas, mulheres, negras e trabalhadoras domésticas, estudantes do curso de Alfabetização de Adultos aqui em questão.

A autora nos apresenta um quadro teórico vigoroso impulsionando as releituras de um Paulo Freire mais latino-americano e também decolonial. Localizamos, com esses pressupostos aqui em relevo, uma abordagem onde somos levadas/os a agregar a perspectiva intercultural crítica de educação como uma aposta no confronto com as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Figura, portanto, como uma oportunidade de rompimento com uma visão essencialista das culturas e de identidades culturais.

Nesse sentido, Vera Candau (2012, 2012b) nos auxilia nas reflexões levadas a cabo neste trabalho. Buscamos, nessas interseções teóricas, alcançar algumas possibilidades analíticas sobre o ordenamento dos lugares fixados para uns e outros com vistas a entender as insuficiências no que se refere aos modos de pensar essas hierarquias inventadas na colonização, que implicam em uma educação que coloniza.

E, nesse caminho, as nossas inspirações se localizam na perspectiva de compreensão do quadro analítico onde cruzamos aportes desenvolvidos pelas/os autoras e autores apresentados. Alinhamo-nos ao pensamento decolonial para fortalecer nossa perspectiva freireana de educação de jovens e adultos entendendo o campo de estudo da EJA como indispensável para ensaiarmos outros tantos aportes para a ampliação de noções fundamentais sobre os lugares de pertença de segmentos invisibilizados ao longo da história da educação no Brasil.

Com as/os autoras/es, convencemo-nos do compromisso de estudiosas/os emergentes no campo da EJA de acompanhar experiências que estão no contrafluxo das heranças coloniais em prol de uma visão decolonial no trabalho com essa comunidade de estudantes. E se assim pudermos considerar, entendemos o pensamento decolonial como uma escolha crítica, um posicionamento político que pode contribuir para o enfrentamento de fenômenos que ainda atravessam as relações entre os grupos com os quais estabelecemos interlocução nesta pesquisa. A ampliação do escopo teórico aqui em destaque surge como possibilidade de novos olhares e iniciativas transformadoras

para as relações sociais e reversão de processos de subalternização decorrentes do empreendimento colonial na América Latina¹⁰.

Na medida em que nos mobilizamos para ampliar os nossos conhecimentos acerca da EJA, percebemos o quanto esta experiência tem contribuído para um permanente processo de formação também como alfabetizadora, pesquisadora e educadora. Desse modo, iniciamos com um apanhado sobre as marcas deixadas pelo processo de colonização do Brasil e suas implicações educacionais.

Tentamos articular o pensamento decolonial, o conceito colonialidade do poder e a perspectiva intercultural crítica de educação para compreender a conformação das estruturas de poder que obstaculizam o processo de emancipação e mantêm mulheres negras, como prisioneiras de espaços de subalternização. Visa-se um entrecruzamento analítico sobre a construção de práticas pedagógicas alternativas, sobre ambiências de aprendizagens outras envolvendo mulheres racializadas, estudantes da EJA.

Pensando com Claudia Miranda (2014, pp.1055-1056):

[...] no âmbito da defesa por espaços colaborativos e dialógicos – em países com grande expectativa de reordenamento socioeducativo de segmentos não brancos caberia defendermos pedagogias decoloniais [...] Pela exigência apresentada por realidades socioeducativas profundamente desiguais no contexto latino-americano, ganha enfoque aquilo que definimos como uma agenda político-pedagógica, no trânsito e na mobilidade social de segmentos sociais envolvidos com propostas de cunho emancipatório (...).

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas estudada na perspectiva dos estudos decoloniais latino-americanos passou a ser imperativo. A invisibilização de aspectos relacionados a quase nenhuma mudança no quadro de mobilidade de mulheres trabalhadoras ganhou relevo em nossas percepções sobre o problema das desigualdades socioeducativas, em sentido amplo. Em sentido restrito, o contato com os estudantes de um curso de alfabetização na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro mostrou uma realidade alarmante que emerge das narrativas de mulheres adultas que se autodeclaram negras. O intuito é analisarmos os entraves existentes na conformação social e nas estruturas pouco sensíveis às desigualdades aqui destacadas.

¹⁰ Abya Yala, nome adotado pelos Kunas para a região hoje denominada “América Latina”. Disponível em: < <http://cronicasinmal.blogspot.com.br/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html> > acesso em 17-01-16

2.1. Binômio: alfabetização colonizadora x alfabetização decolonial

Esta pesquisa aponta a discrepância socioeducativa que atinge as mulheres negras e vem reproduzindo desigualdades ao longo de anos, e porque não dizer, por séculos. Essa inconsonância se sustenta porque talvez as práticas educativas direcionadas aquele grupo de pessoas estejam impregnados de visões e concepções colonizadoras que perpassam não somente o campo educacional, mas por todas as instâncias sociais no Brasil. Essa é a nossa herança que enraizada nos impede de ver outros pontos de vista, lançar um olhar distinto sobre este grupo marginalizado.

Por outro lado, pensar em processos que se contraponham aos processos de alfabetização/educação de jovens, adultos e idosos/as que limitam e/ou colonizam requer outra(s) perspectiva(s). Por isso, no antagonismo a uma alfabetização colonizadora, trazemos para a reflexão a possibilidade de uma alfabetização decolonial, articulada a interculturalidade crítica. Mas, inicialmente, tentaremos explicitar o que para nós pode ser entendido como colonização e decolonização para depois, enveredar pela reflexão proposta.

O que entendemos por colonizar? Colonizar trata-se de um processo de opressão, de domínio, de constituição de estruturas de dependência de alguém a outro/a; ou de uma região geográfica para outra, por exemplo. Este processo de dependência, quando se trata de relações sociais, que construído a partir de relações assimétricas, se funda na negação de identidades, na desvalorização do/a outro/a, no que trata da sua cultura, dos seus saberes, das suas experiências de vida. Nessa dinâmica, que é permanente, a valorização de determinados elementos culturais, entendidos como modelos a serem seguidos, culminam também com a negação de direitos de ser, de viver e de agir de outras pessoas que são percebidas como diferentes, do que é estabelecido modos de ser e de viver hegemonicamente estabelecidos como modelo ou padrão a ser seguido.

Fanon (1968, p. 28), ao falar do mundo colonizado nas sociedades capitalistas, afirma que o ensino, a formação moral transmitida de geração para geração, - compreendida como a materialização de um processo permanente de opressão - a honestidade modelar dos trabalhadores, as formas estéticas que atendem ao que é estabelecido hegemonicamente, criam em torno daquele/a que é oprimido/a um ambiente onde a propensão em obedecer é estimulada, tornando mais fácil o processo de subalternização.

Em regiões como África, Ásia e América Latina, diferentes povos e grupos sociais foram subjugados a partir de uma lógica da neutralização de suas expressões linguísticas, religiosas, dentre tantas outras dimensões do pertencimento humano. Não apenas essa foi a denominação atribuída. É início da constituição das marcas coloniais que ainda influenciam a dinâmica organizacional da sociedade brasileira, por exemplo.

Desse modo, ser colonizado/a, subentende-se sofrer as influências de uma cultura, a ela ser submetido/a de modo tão profundo que não resta alternativa, a não ser abraçá-la, na tentativa de ser reconhecido/a como pessoa, porque para viver no espaço do colonizador, se apresentam duas possibilidades: sustentar o mundo do colonizar, concebido como o mundo verdadeiro adotando a sua cultura; ou rejeitar o colonizador e fechar-se no em um mundo interno (FANON, 2008, p.49).

Quijano (2005, p. 117), aponta a colonização como um novo padrão de poder mundial, sustentado a partir da ideia de raça, estabelecendo uma distinção entre conquistados e conquistadores em termos biológicos, fundando relações de dominação. Esse ideário aporta em nosso país, constituindo modos de pensar, agir impostos a partir do processo de colonização, onde culturas originais foram subalternizadas e até extintas. Relacionando aquele padrão de poder mundial destacado por Quijano (Ibidem) com a história do Brasil, podemos afirmar que aqui se abriram espaços de imposição do mito europeu, uma dominação, uma invasão cultural, econômica e política tornando o país dependente, tentativa de espelho, de tudo o que é considerado civilizado, de excelência, ou seja, tudo o que originário dos países europeus.

Por outro lado, entendemos como processo decolonial reflexões críticas a todos esse processo de colonização a que fomos e somos submetidos. Um movimento de autocrítica e crítica daquilo que é naturalizado, difundido por ideias hegemônicas, contribuindo para o surgimento de concepções outras sobre o nosso modo de ser, agir e pensar. Esta conformação de ideias “outras” nos remete a um processo de e valorização de outros saberes até então desprestigiados.

A formação dos países latino-americanos se deu e se mantém até os dias atuais funda em uma homogeneidade e unidade cuja consequência é a manutenção de uma dominação política, econômica social e cultural que serve aos interesses do capital e do mercado econômico. Desse modo, pensar outras possibilidades de ser e de saber e de pensar requer esforços de transformação das estruturas de dominação, afastando o peso colonial, neoliberal, refundando com base na representação da diversidade de povos, de culturas, de modos de saber, pensar e viver (WALSH, 2012, p. 110).

A autora afirma que o movimento decolonial não é uma novidade, mas esteve sempre nas reivindicações dos povos colonizados e escravizados, pois o desejo de ser, de se libertar da opressão é latente em todos os povos colonizados, subjugados. Parafraseando Fanon (1968), esse desejo, desde o primeiro momento de opressão é exigência básica do/a colonizado/a. Desse modo, a decolonialidade não é uma categoria abstrata, mas sim uma realidade constituída por “[...] atitudes, projetos e posicionamento político, social e epistêmico ante (e apesar de) das estruturas, instituições e relações de subjugação” (WALSH, 2012, p. 111).

A decolonialidade nos orienta como categoria teórico-analítica (WALSH, 2012, p. 111) na perspectiva de insurgir, de autocrítica, de rever ações, de repensar paradigmas teóricos e ações práticas. E é a partir desta categoria analítica que nos propomos a pensar a alfabetização como dois processos distintos; de colonização e de decolonialidade.

Para refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos como processo de colonização destacamos a necessidade de resgatar as marcas deixadas pela colonização do Brasil e as concepções educacionais da Igreja Católica que envolveram as práticas pedagógicas.

2.2. Condicionantes históricos da EJA: dinâmicas coloniais na Educação

Para entender o processo educacional de jovens e adultos no Brasil, destacamos a necessidade de resgatar as marcas deixadas pelo processo de colonização do Brasil e as concepções educacionais que envolveram as ações dos jesuítas, para tentar compreender as dinâmicas coloniais na educação brasileira.

Podemos encontrar naquele período em que se inicia o projeto de colônia os condicionantes que conformam a cultura brasileira e as concepções sobre a educação. A colonização nos permite compreender os processos fomentados que invisibilizam as diferenças, ação que está no cerne de uma educação monocultural.

Na atualidade, assumir tais dinâmicas coloniais, como nos propõe Claudia Miranda (2006), é um imperativo. Os estratos da sociedade aqui incluídos como interlocutores centrais de um estudo sobre “pertencimento socioeducacional”, por assim dizer, estão representados como não sujeito dentro do quadro teórico dos estudos pós-coloniais se aceitamos as reflexões de Frantz Fanon e de Edward Said, sobretudo. Com

essa orientação, remetemo-nos, portanto ao século XVI e adentramos os mares do Atlântico, do Oceano Índico e do Atlântico Sul com os portugueses.

Em uma região de povos tradicionais – renomeados como indígenas por esses europeus - os diferentes grupos sociais foram subjugados a partir de uma lógica da neutralização de suas expressões linguísticas, religiosas, dentre tantas outras dimensões do pertencimento humano. Não apenas essa foi a denominação atribuída. É início da constituição das marcas coloniais que ainda influenciam a dinâmica organizacional da sociedade brasileira.

Os historiadores nos apresentam versões sobre os motivos pelos quais os portugueses empreenderam o projeto de conquistar novas terras: aventura, posição geográfica privilegiada que permitia o avanço pelo Oceano Atlântico e a “conquista de novas terras” em busca de especiarias e metais preciosos, entre outros. Havia também o interesse da Igreja Católica em empreender um processo de catequização, por conta do movimento protestante que ampliava as suas influências na Europa.

Para Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 139), a história do Brasil do século XVI está vinculada aos acontecimentos da Europa, entre eles o processo de expansão colonial, comercial e de catequização. Isso porque, em 1530, nos primórdios da colonização brasileira, as estruturas socioeconômicas e política se caracterizavam pelo latifúndio, pela escravidão de pessoas trazidas da África como mercadorias para serem vendidas, pela monocultura, constituindo uma sociedade colonial-patriarcal, centrada na figura do senhor do engenho.

Aranha (2006, p. 139) esclarece que, naquele momento a concepção era a de que a educação não era relevante, pois a agricultura não exigia maiores conhecimentos. Ao mesmo tempo, combater a reforma protestante, difundir a religião católica, *salvar as almas* foram supostos objetivos para essa conformação do Brasil.

Em 1549, os jesuítas, encabeçados por Manuel da Nóbrega, empreenderam um trabalho missionário e dito “pedagógico” de conversão, civilização, dos Índios. Por outro lado estava a educação, dos colonos. Assim, durante o período de cerca de 210 anos, os jesuítas catequizaram os Índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e a elite intelectual, a partir do controle da fé e da moral dos habitantes (ARANHA, 2006, p. 140).

O que colocamos em evidência é que já naquele momento do processo iniciado pelos jesuítas havia dois objetivos, a saber: o de *civilizar os povos sem alma* e o de educar os colonos. O que coloca em espaços distintos os diferentes estratos, sem uma

educação formal, em contraposição às classes dominantes – estas sim adentrando os espaços formais de aprendizagens. É preciso considerar as concepções que influenciavam o projeto educacional e civilizatório da educação jesuíta dos colonos e dos Índios, que nos revelam uma articulação com uma ação de dissolver as diferenças. Duas ideias se apresentavam durante o projeto civilizatório, o da impossibilidade de *civilizar* os da terra e a crença de que as crianças indígenas eram:

[...] uma folha em branco em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia. Nesse sentido, [...] o cristianismo representava uma vocação humana universal que implica integração e unidade [por isso, os jesuítas] lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças – todos eram seres humano – e apagar as diferenças (ARANHA, 2006, p. 141).

Conjecturamos que o processo de apagamento das diferenças se articula com um projeto de colonizar mentes e corpos e perpassa ações que até os dias de hoje influenciam as práticas educativas voltadas para EJA e os demais níveis de ensino, que não são capazes de observar as diferenças culturais que habitam os espaços de aprendizagens. Com esses pressupostos, defendemos que o pensamento decolonial pode nos ajudar a ampliar a nossa compreensão sobre o ideário colonizador e suas implicações educacionais, como também revelar as subjetividades/intersubjetividades que sustentam de forma singular as desigualdades sociais, educacionais e mantém as estruturas de discriminação de cor/raça e de gênero a que são submetidas as mulheres negras, trabalhadoras domésticas, estudantes do curso de Alfabetização de Adultos.

A perspectiva intercultural crítica nos orienta para uma reflexão sobre práticas pedagógicas alternativas como possibilidades de construção de uma sociedade e de uma educação mais democráticas, na medida em que reconhece e valoriza os diferentes grupos socioculturais e seus diferentes modos de construção de conhecimento. A educação, portanto, não se constituiu como elemento importante para o desenvolvimento socioeconômico e político do Brasil, o que aponta pistas para o lugar destinado à pessoas adultas das camadas empobrecidas da sociedade brasileira, embora aquelas tenham e têm dado uma contribuição significativa para o desenvolvimento deste país.

Propomos-nos a buscar outras formas de atuar e contribuir para a reflexão acerca dos processos de alfabetização/educação de jovens, adultos e idosos, com o intuito de, a

partir da compreensão de que é preciso buscar pedagogias outras, refletir sobre nossas práticas educacionais. Se quisermos contribuir para a mudança desse processo permanente de desigualdade que atinge as mulheres negras é precisaremos refletir sobre a alfabetização como processo colonizador, que invisibiliza, desempodera e aliena; e como possibilidade decolonial, na medida em que valoriza saberes, empodera, desaliena.

É nessa perspectiva que acreditamos ser urgente refletir sobre a alfabetização como processo colonizador, processo que desimpodera na medida em que não forma jovens, adultos/as e idosos/as para o enfrentamento desse processo de invisibilização, inconscientes de que possuem saberes relevantes, ou como diria Fanon (2008, p; 28), para combater esse processo de alienação, - que traz um sentimento de inferioridade - a partir da conscientização daquela pessoa que se sente subalternizada, não detentora de direitos.

Essa alienação que produz um acreditar ser inferior e que atinge especificamente negros e negras, invisibilizando os/as, imobilizando os/as, limitando os/as, mantendo os/as como prisioneiros em um espaço fixo de subalternização. No entanto, manter prisioneiras aquelas pessoas não significa passividade, nem aceitação desse estado de coisas, pois o desejo de liberdade é desejo do/a colonizado/a desde o momento em que a colonização se inicia (FANON, 2008).

Seja qual for o processo de colonização, o/a dominado/a deseja, justamente um movimento inverso daquele que oprime, qual seja, buscar a liberdade, que significa aprender a ler e a escrever. Por isso, refletir sobre práticas educativas outras para este grupo social (não somente para este grupo, mas para qualquer outro grupo que esteja em desvantagem socioeducativa) significa reconhecer a necessidade de outra educação, em bases mais democráticas.

No contraponto das concepções alfabetizadoras, educativas que colonizam, refletimos sobre as possibilidades de uma alfabetização decolonial como caminho para a humanização, para a legitimização de saberes que fixam em espaços de subalternidade grupos humanos que não têm acesso a direitos básicos, como por exemplo, a educação.

Nesse caminho de pensar a educação/alfabetização para indivíduos cujas vozes são silenciadas, é hora de pensar uma educação que visibilize as vozes que estão aí, caladas por imposição.

2.3. Pensamento decolonial: a hora e a vez dos/as silenciados/as

Sobre o pensamento decolonial, chama a atenção os modos de concepção de processos de desconstrução das relações subjetivas/intersubjetivas erguidas a partir da ideia de raça, sendo esse um dos fundamentos da construção de um padrão de poder mundial, de caráter colonial.

Pensar decolonialmente seria, portanto, pensar para fora do eixo eurocêntrico, pensar a partir de identidades próprias, forjadas a partir das distintas culturas, é pensar, por exemplo, a partir da América Latina, num movimento insurgente que desperta para a valorização de saberes outros. E essa forma de pensar, externa ao mundo eurocêntrico “defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Desse modo, essa reflexão, que se constitui a partir da perspectiva dos povos colonizados, do antagonismo colonizado/a e colonizador/a, para fora do eixo eurocêntrico e se inicia com Aimé Fernand David Césaire (1913-2008), defensor das raízes africana, crítico da opressão cultural do sistema colonial francês, poeta, político e jornalista martinicano; Franz Fanon (1925-1961), psiquiatra, ensaísta e filósofo, também martinicano e Albert Memmi (1920), professor e escritor tunisiano, de origem judaica (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Também expoente do pensamento pós-colonial, Edward Said, cuja perspectiva se funda em uma narrativa distinta à do colonizador – e recebe influências de Fanon - propõe explicações para o mundo moderno através da “perspectiva do negro e do colonizado”. Ambos os autores, Fanon e Said, segundo Sergio Costa (2006, p. 118) apresentam os fundamentos do pós-colonialismo.

Conforme explica Claudia Miranda (2006, p.28):

[...] a história dos grupos subalternos é necessariamente fragmentada e episódica, a partir do momento que estes são sempre subjugados às regras da sociedade, até mesmo quando se rebelam. Como classe, têm menos acesso aos meios pelos quais podem controlar suas próprias representações e menos acesso às instituições culturais e sociais.

Em sua análise considera que existe “uma insistente aparição da teoria fanoniana sobre a descolonização da consciência e, posteriormente, da descolonização do conhecimento”. (Ibidem). Esses achados atravessam os estudos que iniciamos nessa

dissertação já que vimos, com Frantz Fanon e Edward Said que os segmentos desautorizados na colonização permanecem sem direito a narrativa própria.

Por suas análises críticas ao processo de colonização e suas implicações psíquicas, sociais e políticas para os povos colonizados, elegemos Fanon (1968; 2008) como pensador pós-colonial para subsidiar este trabalho, suas reflexões contribuíram de sobremaneira para a constituição do pensamento decolonial latino americano. Sua obra nos remete ao contexto das décadas de 50 e 60 e aborda o processo de colonização da França, na Ilha de Martinica, e o movimento de libertação nacional da Argélia, inspirou a crítica pós-colonial ao expor os mecanismos de fixação em espaços de subalternização a que são submetidos homens e mulheres estigmatizados pela racialização e negação dos seus modos de pertencimento. Esse autor apresenta uma crítica que influenciou e influencia distintos movimentos políticos bem como outros tantos estudiosos em contextos diversos da África, Europa, Ásia, Estados Unidos da América e América Latina que trazem à tona outras histórias.

2.4. Frantz Fanon e o colonialismo epistemológico

Conforme as leituras realizadas dos textos produzidos por Frantz Fanon (1968), existe o mundo do colonizado e o mundo do colonizador e a relação entre ambos se faz a partir de imposições do colonizador sobre o colonizado que têm como efeito o apagamento das identidades, mas, que ao mesmo tempo, imprime no colonizado o desejo de se libertar, de se descolonizar, porque é a “a reivindicação mínima do colonizado [...] que reside num panorama social transformado de alto abaixo” (FANON, 1968, p. 26).

A interpretação psicanalítica do pensador e revolucionário da Martinica sobre a relação entre branco/a (europeu, francês) e o/a negro/a (antilhano) revela um processo forçado de desconstrução do *outro*, de inferiorização com base na cor da pele, na relação da cor da epiderme com a variável econômica, na desvalorização da sua cultura e a valorização da cultura do europeu, na medida em que esta é colocada como modelo de humanidade. Assim, para o autor, uma das consequências psíquicas seria a alienação daquele/a permanentemente inferiorizado/a que ocorre por conta de “um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28).

Fanon (2008) propõe, para o enfrentamento dessa alienação a desalienação, que implicaria na conscientização daquele/a subalternizado/a das realidades econômicas e sociais. Saber o porquê da sua fixação no lugar de inferior, saber quais as causas econômicas e sociais que o/a levaram a estar neste lugar, implicando em tomar consciência de si e das estruturas sociais, políticas e econômicas o/a levam a permanecer nesse lugar de subalternização.

O colonialismo epistemológico se constitui a partir da atribuição da linguagem como elemento importante para compreender o processo de colonização do outro, na medida em que esta pode “fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão *para-o-outro* uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Compreendendo a língua como instrumento cultural, Fanon afirma que adotar a língua do colonizador, compreendido como mais civilizado, será o caminho para a humanização daquele/a que se considera inferior, pois ao possuir a linguagem possuirá também “o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p. 33). Ou seja, isso revela que dominar a linguagem, a língua, do colonizador se constitui como elemento empoderador, ao mesmo tempo em que faz com que o indivíduo, enquanto ser social se integre, se enquadre, se aculture, ao mesmo tempo em que se fortalece ao ampliar o “seu poder de intervenção” (FANON, 2008, p. 33).

Assim, a partir de Fanon, podemos compreender que a linguagem, a língua, é o primeiro elemento a ser utilizado no processo de colonização e tem a função de deslegitimar a cultura do colonizado. Por outra parte, a assimilação da cultura do colonizador faz com que o colonizado se aproxime do que é compreendido como indivíduo civilizado, mas, ao mesmo tempo, produz uma autorrejeição de si, da sua própria cultura, pois falar a língua do colonizador significa assumir, seus valores, costumes, modos de pensar, agir e, o que significa a construção de um processo de invisibilização do outro.

São essas fontes que possivelmente sustentam e fundamentam a nossa forma de compreender as diferenças inventadas e que estigmatizam e promovem um tipo de rebaixamento que afeta inclusive políticas educativas. Vimos crescer a naturalização das assimetrias de poder e a aceitação de ideários tais como *alta cultura* e *baixa cultura*.

Aquelas diferenças inventadas corroboram o sentimento de impossibilidade que afeta diretamente grupos sociais considerados incapazes por não possuírem as habilidades da leitura e da escrita.

2.5. A educação dialógica como proposta decolonial

Na compreensão das teorias que predominam no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Paulo Freire (1987) é um autor fundamental. Com o seu quadro analítico onde emerge a educação dialógica, como prática da liberdade, investigativa, de valorização da cultura do/a educando/a com vistas a sua emancipação e transformação social, Freire se posiciona, a nosso ver, como autor alinhado com o pensamento decolonial que coloca uma posição crítica à educação colonizadora de corpos e mentes.

Nos escritos de Freire (1987, pp. 44-45) encontramos a concepção de que o diálogo possibilita a transformação da realidade, porque se funda em uma relação horizontal, simétrica, onde educador(a) e educando/a precisam desejar a troca, a conversa, o diálogo que, segundo o autor permite o encontro entre o “refletir e o agir dos sujeitos”. A sua impossibilidade reside “entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1987, pp. 44-45).

O diálogo permite o desenvolvimento do pensar crítico, que significa perceber "a realidade como processo" (FREIRE, 1987, p. 47), um constante devir e não como algo estático. Para tal, é preciso acreditar na transformação, na permanente humanização do ser humano. No entanto, não podemos ser ingênuos e acreditar no sucesso do programa educativo, se não respeitarmos a visão particular do mundo do outro, pois isso se constituiria em uma *invasão cultural*, mesmo que seja feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1987, p. 49). E é a partir desta proposta de respeitar a visão particular do mundo do outro e de ir à direção contrária à *invasão cultural* é que podemos inserir Freire no rol dos autores pós-coloniais.

Ao analisar a sociedade brasileira Freire (1987) a define como colonial e destaca que a sua “*inexperiência democrática*” contribuiu para a constituição de um complexo cultural, que implicou no domínio dos grandes proprietários de terras, na formação de uma elite paternalista, de uma estrutura econômica baseada na mão de obra escrava.

Estas características, para o autor, colaboraram para a constituição de “pontos de estrangulamento de nossa democratização”, evidenciando a nossa “*inexperiência democrática*”. Esta “*inexperiência*” conjugada à estrutura escravocrata e, talvez possamos afirmar contribuíram para a formação de grupos sociais marginalizados, alijados das decisões políticas, mudos, sem poder de decisão e participação. Sem diálogo, grande parte da sociedade foi forjada na invisibilidade, à margem dos acontecimentos e/ou por eles quase sempre vitimada.

Nosso ponto de partida é pensar aspectos que possam nos auxiliar nas análises sobre o que ainda permanece dessa configuração delineada pelo autor e por seus/as interlocutores/as não apenas no contexto brasileiro. Daí, partimos de uma visão freireana presente nos diferentes aportes latinos americanos e que marcam também o pensamento decolonial.

Em suas análises acerca da predominância dessas críticas, Miranda (2006, p.20), afirma:

no questionamento da crítica pós-colonial, as relações de poder presentes nas obras literárias são reflexos da imagem que se quer fixar daqueles grupos ou indivíduos vistos como estranhos aos olhos do colonizador. Portanto, trata-se, sobretudo, de uma dominação cultural indo além da dominação econômica ou territorial.

Para a mesma autora “os setores controlados por uma narrativa ocidentalizada, em detrimento daquilo que se produz em distintos espaços [...] são setores que fazem parte de uma engrenagem de controle” (MIRANDA, 2006, p. 21). Dessas interfaces dialógicas e, a nosso ver, decoloniais, emergem os aspectos que orientaram nossas primeiras impressões de estudo sobre outras pedagogias e outras concepções dos sujeitos inventados como diferentes facilmente localizados nos espaços onde dinamizamos projetos de educação de adultos.

Do mesmo modo, o diálogo com a perspectiva intercultural crítica de educação é exemplo dessa reorientação para nossa pesquisa o tema- alfabetização de adultos. Tal abordagem nos ajuda a compreender os caminhos da nossa formação como pesquisadora a partir das concepções freireanas de educação. Esta articulação, a nosso ver, permite apresentarmos uma proposta de alfabetização direcionada para a emancipação das pessoas adultas e idosas com as quais estamos em diálogo nessa pesquisa.

No entanto, pensar nesta perspectiva não é o suficiente, pois é urgente um fazer e refazer constante. Desse modo, articulado àquela perspectiva, compreendemos, está o pensamento decolonial, como projeto de enfrentamento da matriz colonial de poder.

Aníbal Quijano (2014) faz a distinção entre colonialidade e colonialismo asseverando que a colonialidade se funda no colonialismo - padrão de dominação e exploração que se manifesta a partir do controle político, administrativo, dos recursos de produção e de trabalho de um determinado povo concebido como diferente e, por isso, inferior, implicando em relações racistas de poder.

Para o autor, embora o colonialismo seja mais antigo do que a colonialidade, esta foi forjada no interior daquele e tornou-se mais profunda e duradoura (QUIJANO, 2014, p. 285). Ou seja, apesar do colonialismo ter perdido o fôlego, a colonialidade permanece até os nossos dias dando sentido às subjetividades/intersubjetividades historicamente construídas no seio das sociedades fundadas a partir do projeto de colonização, que avançou sobre a América Latina, África e Ásia.

Portanto, o colonialismo foi interrompido, mas a colonialidade permanece enraizada. Quijano (2005) elabora o conceito colonialidade do poder, que pressupõe a classificação e a dominação social cuja centralidade está na ideia de raça, uma construção social. A partir desta concepção, ou seja, da “*racialização*”, se estabelece um padrão de poder que vai distinguir quem é superior e quem é inferior.

Especificamente a “*raça*” é a ideia central contida no conceito colonialidade do poder, inserida como elemento explicativo das diferenças, em termos biológicos, para distinguir grupos humanos e que vai colocar em patamares de superioridade, o colonizador europeu, - o branco - e em de inferioridade - índios, negros e mestiços – o colonizado, ou seja, os povos latino-americanos, africanos e asiáticos. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa “*racialização*”, inventada de determinados grupos humanos, diferenciando-os do grupo europeu, historicamente serviu e serve como recurso para a conformação de relações sociais hierarquizadas, definindo papéis sociais e relações de trabalho. Assim, a colonialidade do poder é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (Ibidem), que influencia até os nossos dias o modo como se dão as relações sociais, econômicas e políticas na sociedade brasileira.

Podemos afirmar que quando se trata, por exemplo, da relação entre mulheres negras, trabalhadoras domésticas e suas subjetividades – inventadas ao longo das suas existências e marcadas pela desconstrução histórica de duas identidades, ou identidades negativas - e suas/seus patroas e patrões - também estes com suas subjetividades construídas historicamente, de forma positiva - o que está em manifesto é a colonialidade do poder que está implícita em “todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva” (QUIJANO, 2002, p. 4)

Para nós, a colonialidade do poder seria uma forma de abonar a hegemonia da cultura eurocêntrica, a divisão do trabalho, a partir de uma hierarquia racial, um modo inventado de pensar e agir que legitima determinados saberes, deslegitimando outros,

criando um padrão de validade e modelos ao qual os indivíduos não pertencentes à cultura hegemônica ou que (talvez) não a dominem, são alijados.

Nesse padrão de poder, as relações sociais se estabelecem de forma assimétrica, onde determinados grupos não têm direito a educação, de viver a experiência de ser cidadã ou cidadão, e sim o dever de trabalhar em atividades desprestigiadas, porque não escolarizados/as e marcados/as pela cor da pele, só lhes resta servir.

2.6. Colonialidade do poder na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

A partir do conceito de “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005) e pensando com Bernardino-Costa (2015), é possível entendermos o processo histórico de colonização, suas implicações nas estruturas subjetivas/intersubjetivas que compõem os modos de pensar e fazer da nossa sociedade e suas implicações na EJA.

Bernardino-Costa (2015) nos diz que foi possível entender algumas conformações advindas do modelo de subalternização que afetou o chamado “resto do mundo” e trazer à tona o ideário que se converteu em uma supremacia ideológica, porque:

(...) a presença da colonialidade do poder é evidente nos primeiros séculos de formação do Brasil, em que o trabalho escravo e a servidão sustentaram a economia nacional. Naquele contexto, os lugares e papéis sociais dos homens e das mulheres brancos, bem como de homens e mulheres negros e indígenas estavam fixados. Embora houvesse casos de negros e mulatos livres, sobretudo quando mais nos aproximamos historicamente da abolição da escravatura, isto não significava uma superação da hierarquia racial e de gênero constituída no período colonial. Em outras palavras, se homens negros e mulheres negras abandonavam a condição legal de escravos, isto não significava que suas imagens e corpos não estivessem sob controle do padrão de dominação que estamos nomeando colonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 150).

O sistema escravocrata implantado no Brasil tem muito a nos revelar sobre as relações de subalternização que ainda reverberam em nossa sociedade, uma vez que os papéis sociais associados à cor da pele são visíveis e também é ilustrativo da colonialidade do poder que permeia as relações entre as classes sociais abastadas e as populares. O que se destaca é que os lugares sociais ocupados por homens e mulheres negros e indígenas tiveram como determinantes o critério cor/raça, conformando hierarquias, ordenando a estrutura social de modo a invisibilizar o outro.

Pensar as relações assimétricas que se estabelecem, no campo da educação de pessoas adultas e idosas em nossos dias, nos leva a questionar como a colonialidade do poder se materializa na EJA. Primeiro, podemos observar quem é o seu público.

Quando nos aproximamos dos sujeitos da EJA, observamos que o seu público é constituído, em sua maioria, por indivíduos oriundos das classes populares, procedentes das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, mulheres e homens, negras e negros (pretos/as, pardos/as).

Andriola (2014, p. 193), baseado na PNAD 2007, apresenta-nos algumas tendências que fazem referência aos sujeitos da EJA, dentre elas destacamos:

1. Sujeitos pertencentes a grupos sociais de maior vulnerabilidade de renda;
2. Sujeitos que compõem as faixas etárias com baixa inclusão no mercado de trabalho;
3. Residentes nas regiões Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil.

Para Arroyo (2005, p. 229), o público da EJA são pessoas originárias do espaço rural, trabalhadoras/es da terra que na busca por melhores condições de vida se deslocam para o meio urbano, como também “as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades”, que vivenciam processos de opressão e de exclusão. Desse modo:

os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2005, p. 221).

Entendemos com Arroyo (2005) que o público da EJA sofre um duplo processo exclusão-opressão sobre os seus corpos, suas mentes e isso implica na forma como a educação dessas pessoas é pensada, como também o espaço social a elas reservado, com relações hierarquizadas que se fundam a partir de um projeto de sociedade onde uma grande parcela da população não tem os seus direitos reconhecidos e, portanto, são submetidos às múltiplas colonialidades.

Ainda somos habitados por concepções tradicionais sobre o saber, o ser, política e de gênero que nos levam a invisibilizar, inconscientemente ou não ou outro, o diferente. Essas visões ao mesmo tempo em que aprisionam a nós e aos outros se

constituem como elementos fundantes do processo histórico de desigualdades. Desse modo, ao nos apoiarmos no conceito de colonialidade do poder nos inclinamos a analisar o quadro histórico de desigualdades na América Latina, mas especificamente as desigualdades socioeducativas que se manifestam na sociedade brasileira.

Entende-se por esse pressuposto analítico o padrão de poder que se constitui juntamente com o capitalismo moderno/colonial, que teve início com a conquista da América em 1492. O sistema-mundo moderno/colonial, que se constituiu a partir daquela data, deu origem a um novo padrão de poder mundial fundamentado na ideia de raça, que passou a classificar a população mundial, produzindo identidades raciais historicamente novas que passariam, por sua vez, a ficar associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes aos padrões de dominação.

É desse modo que a colonialidade do poder na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas se manifesta. Percebida como modalidade educacional de segunda categoria, servindo a interesses distintos seja para cooptar as massas populares no que trata de aspectos políticos, seja como meio para a formação de mão de obra para atender às demandas econômicas, a EJA se constituiu sobre bases vulneráveis, uma vez que as políticas educacionais direcionadas à modalidade nos parece se configuraram como paliativos para resolver a questão do analfabetismo.

2.7. Intersecções para os estudos sobre EJA: a perspectiva intercultural crítica

Ao nos aproximarmos da perspectiva intercultural, deparamos-nos com uma profusão de concepções sobre esta abordagem e também denominações distintas que estão de alguma maneira em conexão. Observamos a necessidade de nos aprofundarmos de modo a definir essa visão na educação e que nos mobiliza.

O conceito de interculturalidade se confunde com o de multiculturalismo, pois ambos os termos são repetidamente utilizados como sinônimos e, marcadamente têm sido empregados na literatura anglo-saxônica, que adota o termo multiculturalismo, e na bibliografia da europeia o conceito de interculturalidade, para explicar as transformações sociais decorrentes do encontro das diversas culturas que constituem aquelas sociedades (JORDAN, 1996 *apud* CANDAU, 2012, p. 42).

Backes (2012, p. 1) nos diz, ao estudar como os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade aparecem no Grupo de Trabalho 21, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período entre 2007 e 2012, que

ambos surgem da necessidade de se buscar novas ferramentas para explicar a “dinâmica dos processos de construção das identidades/diferenças”, porque as comumente utilizadas sofrem influência direta da concepção eurocêntrica, que compreende a cultura do outro como subalterna, por ser diferente.

Nos argumentos de Catherine Walsh (2011, p. 9), encontramos uma análise profícua onde a interculturalidade ganha novos contornos. Surge no final da década de 80 e início dos anos 90, inserida no contexto de uma política de Estado para a educação bilíngue intercultural voltada para os povos indígenas (Equador) e a partir da Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) e o Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC).

Embora a interculturalidade tenha surgido no âmbito dos movimentos indígenas, este conceito também se adéqua à luta dos povos e comunidades afrodescendentes por “(...) construir uma igualdade real que enfrenta a desumanização, a negação de subjetividades e de conhecimentos, e as estruturas raciais da colonialidade do poder” (...) (WALSH, 2012, p. 14)

Para nossa pesquisa, pensar a partir da perspectiva intercultural significa recuperar as versões da história no plural, nossas culturas e saberes promovendo uma reorganização das relações sociais e da sociedade como um todo a partir das distintas culturas que as constitui, o que significa trazer para o protagonismo outros saberes, modos de pensar e agir. Trata-se de subverter uma lógica social naturalizada e o enfrentamento das estruturas sociais que perpetuam o apagamento de subjetividades e conhecimentos outros para dar visibilizar a diversidade cultural e novos modos de conhecer, por isso a interculturalidade se configura como princípio ideológico, processo e projeto que visa empreender uma transformação profunda nos níveis estrutural, institucional, social e de Estado (WALSH, 2012, p. 11).

Interculturalidade é um conceito polissêmico que pode assumir distintos sentidos. Encontramos três denominações para o termo: relacional, funcional e crítica.

A perspectiva relacional concebe a interação entre as culturas, ou seja, a troca de saberes, valores e tradições culturais distintas, atribuindo condições de igualdade e desigualdade. O problema desta concepção está na ocultação ou minimização dos conflitos e os contextos de poder em que a racialização e a colonialidade permanecem entremeadas às relações entre as distintas culturas. Os limites daquela concepção se apresentam quando as influências ocorrem em nível individual e encobrem as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas que colocam as diferenças em termos

hierárquicos (superior e inferior), como também naturalizando o racismo estrutural e institucional (WALSH, 2011, p. 101).

Já a perspectiva funcional de interculturalidade, tem como ponto de partida o reconhecimento pelo Estado da diversidade cultural que conforma as sociedades, mas este reconhecimento não tem como objetivo combater os problemas decorrentes do intercâmbio entre as distintas culturas. Embora busque promover o diálogo, a interação, a flexibilização, a interculturalidade é funcional é útil ao sistema, porque não combate as causas da assimetria das relações que se estabelecem entre as diferentes culturas. (Ibidem)

A interculturalidade pela perspectiva crítica não parte do problema da diversidade e sim do problema estrutural colonial racial. O que esta concepção apresenta é o reconhecimento de que a diferença se constrói a partir de uma matriz colonial de poder, centrada na distinção racial como elemento provocador de relações assimétricas, hierarquizadas nas relações entre as distintas culturas. Desse modo, os/as brancos/as são concebidos/as como superiores e as populações indígenas e negras são compreendidas como inferiores (WALSH, 2011, p. 102).

O que apreendemos destas perspectivas de interculturalidade é que as duas primeiras (relacional e funcional), trabalham contra o empoderamento dos indivíduos pertencentes às distintas culturas, na medida em que a primeira invisibiliza os conflitos e os contextos de poder. A segunda, ao mesmo tempo em que procura estimular o diálogo cultural o faz de forma assimétrica. Desse modo, ambas, a interculturalidade relacional e funcional, oferecem suporte ao processo permanente de subalternização das culturas distantes do paradigma hegemônico, abraçado pelas sociedades cujo modelo econômico se funda no capitalismo neoliberal, onde a dominação, a racialização e a colonização do outro permanecem como instrumentos de poder e de inferiorização daqueles(as) indivíduos pertencentes a culturas outras.

Já a terceira vertente - a interculturalidade crítica -, reconhece que a matriz colonial de poder hierarquizado e racializado impõe uma relação dual, que se materializa no poder de uma cultura hegemônica, superior e outras subalternas. Esta perspectiva se contrapõe às perspectivas relacional e funcional porque se propõe a visibilizar as diferenças e a partir destas “baixar os panos”, propor mudanças que emergem de ações de crítica e autocrítica das estruturas de poder e das ações de subalternização do outro.

Fica evidente que a interculturalidade crítica, ao partir do problema estrutural colonial-racial, vai à fundo na questão da diferença cultural ao encarar a questão da racialização e da hierarquização entre as diversas culturas, as diferenças, ao reconhecer a matriz colonial de poder como elemento a ser discutido.

Do ponto de vista educacional, evidencia-se algo presente nos achados teóricos de Vera Candau:

(...) o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, [favorece] uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processo que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. (CANDAUI, 2012, p. 45-46).

Notadamente, a interculturalidade crítica e os entrecruzamentos acima apresentados, perpassam as concepções que impulsionam a nossa pesquisa na EJA. O processo de ensino aprendizagem de pessoas jovens, adultos/as e idosos/as nos aponta a possibilidade da sua inserção na perspectiva da interculturalidade, uma vez que, como afirma Reinaldo Fleuri (2003, p. 17), “tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla”.

Ao atravessar os processos educacionais desenvolvidos com pessoas jovens, adultos e idosos a interculturalidade crítica nos aponta para uma concepção onde o diferente deixa de ser entendido como subalterno e, ao mesmo tempo, se coloca em evidência práticas educativas integradoras, responsáveis, justas, democráticas que, talvez possam se constituir em pedagogias alternativas, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades.

Desse modo, compreendermos que a concepção de uma educação intercultural crítica de educação pode promover outro olhar sobre a diversidade de culturas que habitam o espaço escolar, ora observado, possibilitando a construção de práticas educativas que tenham como subsídios novas interações e perspectivas, ressignificando modos hegemônicos de compreender as práticas educativas.

Alinhamo-nos com o quadro teórico de Vera Candau (2012) e acreditamos que é preciso repensar a escola, porque a concepção de saberes hierarquizados a constitui e implica produção de desigualdades, exclusão, em um ensino antidemocrático. Por isso, nas palavras da autora é preciso reinventar a escola (CANDAUI, 2012b, p. 237) “na

urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” se o objetivo for a garantia de que todos tenham direito a uma educação.

Supomos que isso significa adotar a perspectiva da educação intercultural crítica de educação. Ou seja, o que se coloca em destaque é a questão das diferenças culturais que precisa ser levada em consideração, uma vez que se constitui em uma possibilidade de estimular o/a estudante a ampliar o seu conhecimento das coisas do mundo. Além disso, atrelada a esta discussão está a exclusão daquele(a) educando/a que não atende às expectativas normatizadoras e padronizadoras que habitam as concepções dos sujeitos da educação.

A partir de reivindicações advindas das camadas sociais distantes dos espaços das decisões políticas e/ou de criação de explicações para os fenômenos sociais e educacionais, a concepção de interculturalidade foi produzida pelos grupos sociais alijados dos centros de poder, como uma forma de ampliar o diálogo, a interação entre as distintas identidades culturais que configuram as sociedades contemporâneas. Por isso, concordamos que a interculturalidade permitiria uma ação educativa baseada na crítica e autocrítica, a partir do diálogo entre os distintos grupos culturais.

Em outros termos, podemos considerar que a perspectiva intercultural crítica de educação abre possibilidades para o aprofundamento da discussão sobre as consequências da matriz colonial. Essa concepção imprime um deslocamento das ações, na medida em que promove a reflexão sobre suas práticas, possibilitando a ampliação do seu olhar. Aqui nos permitimos utilizar uma metáfora. É um descortinar um palco até então fechado por uma grossa cortina que impede o reconhecimento do outro, de olhar a realidade do entorno, de tirar os antolhos que nos impedem de ver o que existe para além do nosso próprio mundo, desconstruir certezas.

Assim, a perspectiva intercultural crítica de educação ao mesmo tempo em que promove a desconstrução de certeza nos dá suporte para uma prática educativa transformadora, Já que “se assenta na concepção de uma educação emancipatória que [...] tem as ações fundamentais de desconstruir preconceitos e discriminações, articular igualdade e diferença, resgatar no nível individual e coletivo “processos de construção das nossas identidades culturais” (CANDAUI *apud* SILVA, 2015, p. 176).

Perceber as *marcas identitárias* que determinam a discriminação e a inferiorização de grupos sociais em nossa sociedade e também dentro da escola nos faz compreender que aquelas perpassam a sociedade brasileira, repercutindo em todos os

espaços sociais, nas relações sociais, provocando um contingente de pessoas excluídas dos espaços de direito, entre eles o da educação. Assim, “se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito a educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAUI, 2012b, p.237).

Pensar a educação a partir da perspectiva intercultural crítica de educação nos permite colocar no centro da prática educativa elementos que possam subsidiar o empoderamento daquelas/es que, ao terem a sua cultura invisibilizada, se compreendem como não detentores/as de direitos básicos como o da educação. Por outro lado, permite que educadores/as reflitam sobre suas práticas educativas abrindo a possibilidade para práticas alternativas que apontem para a valorização das diferenças culturais. Nesse caminhar alternativo ao que está posto e na contramão de uma educação colonizadora abrir espaços para uma educação emancipadora, transformadora, não somente do/a educando/a, mas também de educadores/as.

Para uma educação transformadora, decolonial, acreditamos ser necessário novas paisagens mentais, que nos desafiem a pensar outra escola, reinventado processos educacionais, concepções sobre os/as aprendentes, práticas educativas e a agir na direção de uma educação democrática, a partir de uma perspectiva intercultural crítica de educação, cuja proposta é a inserção, no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos práticas educativas que articulem diferença cultural e igualdade, voltadas para a emancipação das(os) educandas(os), fixados em espaços de subalternidade. Para tal, defendemos, é preciso pensar de modo *interculturalmente crítico* a educação, o que exige um movimento de autocrítica, de re(construção) de concepções sobre as quais se assentam as práticas educativas.

Por outro lado, na medida em que vamos à fundo na compreensão do processo colonial que deu origem à formação da sociedade brasileira e a colonialidade do poder que se corporifica nos modos de pensar as relações entre colonizados e colonizadores no Brasil, imprimimos um novo olhar sobre nossas práticas educativas, na medida em que nos leva a percorrer caminhos outros na busca de conhecer quem é o/a aprendente adulto/a e idoso/a, de valorizar seus conhecimentos práticos, adquiridos ao longo da vida e pensar uma educação emancipadora, empoderadora.

III - Alfabetização de adultos em uma Igreja da Zona Sul da cidade: emergências nos “anos setenta”

O levantamento inicial realizado, para essa pesquisa, confirma a existência de projetos ainda provisórios e frágeis que oferecem curso de alfabetização para Jovens e Adultos e Idosos, mas que, por dentro, nas respectivas comunidades onde atuam, alcançaram respeito já que muitas outras dimensões valorizadas nesses contextos são trabalhadas com os seus partícipes. A ideia de “obra social” parece garantir essas relações cristalizadas ao longo de décadas de “atuação” do grupo ali situado.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o histórico da criação do curso de Alfabetização de Adultos, levado a cabo em um espaço religioso, do bairro do Leblon, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Para tal, como se trata de uma iniciativa da Igreja Católica, apresentaremos os antecedentes históricos que relacionam aquela instituição à educação de jovens e adultos, como também pensar nesta ação coletiva no espaço católico, requer também ponderar que tipo de alfabetização a proposta carrega consigo, uma alfabetização colonizadora ou decolonial.

3.1. A Igreja Católica na agenda da educação de adultos

A imersão no campo indica ser necessário enfrentar amiúde os desafios que nos são impostos pelas relações sociais, políticas, mas, também, pedagógicas. Aprendemos a pesquisar no percurso e, os sentidos de um trabalho em pares, se evidenciam a cada passo dado.

Exercitamos deslocamentos políticos e epistêmicos no confronto entre aquilo que pensamos e o que colocamos em prática como sujeitos que buscam essa identificação como educadores/as e como pesquisadores/as.

Acompanhadas destas concepções, delineamos aspectos e especificidades que chamam a atenção na proposta do Curso de Alfabetização de Adultos através do levantamento histórico da criação do curso. Podemos identificar como a história da educação de jovens e adultos (EJA) está intimamente ligada à constituição do Brasil como colônia de Portugal e, portanto, se insere no contexto de uma disputa religiosa entre católicos e protestantes, que desemboca na chegada da Companhia de Jesus.

A conjugação expansão comercial e marítima, levadas a cabo por Portugal, e à criação da Companhia de Jesus, empreendimento católico de enfrentamento da

expansão do protestantismo, determinam as origens da educação de jovens e adultos no Brasil. Ou seja, está no Brasil colônia, as bases para a conformação das concepções e ações voltadas para educar - mas especificamente alfabetizar - aqueles e aquelas compreendidos/as como jovens e adultos.

No contexto do Brasil colonial, duas ideias não se configuraram como prioritárias a de conformação de um país e a de constituição de bases educacionais que pudessem subvencionar as estruturas sociais, políticas e econômicas da nova terra. Naquela conjunção, educar não se constituía prioridade (ARANHA, 2006, p. 139), pois a ideia de exploração, elemento central das ações de Portugal voltadas para as terras *brasilis*, assim como a de salvar as almas, intento da Companhia de Jesus, e impedir que os colonos se desviassem da fé católica (ARANHA, 2006, p. 139), foram os cerne da estruturação da sociedade brasileira.

A partir do projeto de difusão da cultura ocidental cristã e do empreendimento colonial, a coroa portuguesa e a Igreja Católica se articulam para a catequização e a instrução dos nativos da nova terra. Nestes termos, tratava-se, de um projeto de “aculturação sistemática dos nativos através da educação” (PAIVA, 2003, p. 66).

Com isso, entendemos que a concepção que perpassa os fundamentos das primeiras atividades educacionais no Brasil se sustenta no apagamento cultural, para além das conquistas econômicas. Assim, “a educação de adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais”; (PAIVA, 2003, p. 193), mas também como uma ideia de educação colonizadora.

Historicamente, os acontecimentos no Brasil estão vinculados ao que acontecia na Europa, onde uma burguesia enriquecida com a revolução comercial compreendia as colônias como caminho para a ampliação do comércio e fornecimento de produtos tropicais e metais preciosos, fundado pelo trabalho escravo de índios/as e africanos/as.

Portanto, depreendemos que a relação educação de jovens e adultos e a religião católica se inicia com a história do processo de colonização do Brasil no século XVI. Desse modo, fundada sobre as bases da espoliação de matéria prima, dos engenhos de açúcar, o Brasil colonial se sustenta a partir de uma economia colonial, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos (ARANHA, 2006, p. 139), desacompanhada de sem um projeto educacional, mas acompanhada da ideia uma pedagogia voltada para difundir uma religião.

Por ter se expandido em torno do engenho de açúcar, como também por se basear no latifúndio, na mão de obra escrava de índios e negros e na monocultura, a economia colonial revela o seu lado patriarcal (ARANHA, 2006, p. 139), que inspira a sociedade brasileira até os nossos dias, como também à desimportância dada à educação. Por que educar aqueles que trabalhavam na agricultura? Provavelmente o que se pensava é que para atuar nesta atividade seriam desnecessárias maiores elaborações mentais, por ser o trabalho com a terra, com as mãos uma atividade desprestigiada, sem status. .

O que supomos é que o caráter econômico colonial – ampliação do mercado consumidor - se reúne ao caráter religioso (expansão do mundo católico) e se constituem como os dois fatores gêneses que conformam os sentidos que cercam a EJA.

Segundo Rosa Cristina Porcaro (2011, p. 28)¹¹, a educação de jovens e adultos tem suas origens no Brasil Colônia, período em que iniciativas assistemáticas, de cunho muito mais religioso do que educacional, foram colocadas em prática, destacando que as propostas governamentais para a EJA são recentes. Ao mesmo tempo, autora cita André Petitat (1994) que afirma que no período colonial já se podia distinguir dois tipos de educação para adultos: uma doutrinária, religiosa e moralizadora, para adultos da classe pobre; e outra com objetivos de instruir a classe abastada (Ibdem).

Nos estudos de Paiva (2003, p. 193) vimos como, no Brasil, a educação dos adultos nasce com a educação elementar. Ou seja, alfabetizando as crianças indígenas na língua portuguesa os jesuítas visam atingir os adultos, utilizando-se do processo de alfabetização como ferramenta de cristianização.

Desse modo, podemos compreender a estreita relação entre a EJA, especificamente, da alfabetização de adultos e a Igreja Católica, depreendendo daí a concepção de EJA inserida no campo das obras sociais desenvolvidas pela Igreja Católica, ou seja, uma ferramenta de evangelização das camadas populares do entorno, atendendo empregadas domésticas, trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos/as com pouca ou nenhuma escolarização.

Por outro lado, atender às necessidades das comunidades carentes do entorno da Igreja, principalmente as das empregadas domésticas pode ser um dado que revela uma face da nossa sociedade que aponta para as desigualdades educacionais e de

¹¹ Ver em Rosa Cristina Porcaro, em sua tese de doutorado, “Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos”, defendida em 2011, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

oportunidades que atingem as mulheres negras, cujo destino, traçado desde a infância, é o de servir.

Embora muito se tenha feito em termos de política educacional e exista uma oferta para a educação de jovens e adultos institucionalizada, ainda hoje podemos encontrar iniciativas educacionais voltadas para o público jovem e adulto com pouca ou nenhuma escolarização protagonizadas pela Igreja Católica. Assim, neste capítulo apresentaremos o histórico do curso de Alfabetização de Adultos em investigação, o que ao mesmo tempo nos leva a questionar a sua existência. Ou melhor, a interrogar por que estas ações ainda existem?

Esta questão que surge não será respondida aqui neste trabalho, mas ela se revela importante e tem relação com as concepções sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.

3.2. Histórico do projeto de alfabetização de adultos na Zona Sul

As informações levantadas sobre o curso de Alfabetização de Adultos nos apresentam um histórico que, nos parece, não tem registro. Tentamos conversar com uma antiga participante do projeto, que se recusou a nos contar sobre a sua atuação no projeto.

No entanto, encontramos duas antigas alfabetizadoras, Alda¹² e Denise¹³ que nos relataram serem, as pessoas que tiveram a iniciativa de propor para o pároco da época a criação do curso de Alfabetização de Adultos. A partir dessas narrativas, das trajetórias das alfabetizadoras entrevistadas, conseguimos recuperar um pouco da história do curso.

Segundo o relato de Alda e Denise, o curso de alfabetização de jovens e adultos foi criado na década de 70, momento em que os índices ainda mostravam um panorama negativo com relação ao analfabetismo¹⁴. Naquele período entre as mulheres o analfabetismo estava no patamar de 36% e entre os homens, 29,8% .

Durante a realização de um cursilho¹⁵ as duas paroquianas, Alda, do lar, e Denise, professora primária, tiveram a iniciativa de criar o curso, como apoio do então

¹² Nome fictício.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Séries histórias e estatísticas – IBGE, apresenta os índices de analfabetismo entre os anos de 1970 e 2000. Disponível em: < http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=1 > acesso em 28-08-16.

¹⁵ Cursilho, palavra de origem espanhola, seu significado é pequeno curso. Pode também ser entendido como um movimento eclesial organizado por dioceses ou de forma independente, com estatuto próprio ou não, e que se constitui com o objetivo de refletir e atender às necessidades das comunidades carentes do

Vigário e dos fieis da congregação, para atender principalmente as empregadas domésticas e/ou pessoas com nenhuma ou pouca escolarização da região e do entorno, caracterizando-se assim como uma obra social da Igreja Católica.

A alfabetizadora Alda ficou na organização do curso, com o auxílio da alfabetizadora Denise. A proposta tinha o financiamento das/os fieis, custeando materiais básicos.

A professora Denise revela que a Igreja se interessou pelo curso de alfabetização quando os primeiros alunos concluintes do curso procuraram o colégio regular pertencente à ordem católica para cursar o supletivo.

Para divulgar o curso foi postado um cartaz na frente da Igreja convocando as pessoas sem escolarização, trabalhadoras domésticas, público alvo na época. A demanda pelo curso foi significativa, tanto que faltou alfabetizador/a e por isso foi criada uma única turma, em uma única sala, à tarde, no horário das 14 às 15, de segunda à sexta feira.

De acordo com os relatos das professoras Alda e Denise, apesar do convite ter como público empregadas domésticas e pessoas com nenhuma ou pouca escolarização, no início, o curso era frequentado, em sua maioria, por estudantes idosos com média de 65 anos de idade.

As aulas tinham duração de uma hora, porque era o período em que os/as estudantes podiam deixar os seus empregos para frequentar o curso. As empregadas domésticas acabavam de arrumar a cozinha e, com isso, tinham pouco tempo para frequentar as aulas. Assim, durante uma hora frequentavam o curso.

Com o tempo, o público foi se modificando, e a demanda do curso passou a ser de jovens e adultos. As Alfabetizadoras entrevistadas lembram que, depois de algum tempo, o curso passou a ser oferecido também à noite. A razão para essa nova oferta foi à procura de profissionais como porteiros e empregadas domésticas impossibilitadas de frequentar o curso à tarde.

No curso, as trabalhadoras domésticas recebiam orientação para conversar com suas patroas de modo a que estas permitissem que aquelas frequentassem o curso, com a finalidade de que elas se qualificassem para o trabalho, na medida em que aprendessem a ler as receitas.

Esse relato de que as trabalhadoras domésticas eram estimuladas a conversar com as suas patroas evidencia que, provavelmente, havia certa resistência das patroas ou dos patrões em liberar as estudantes para frequentar o curso. Enquanto pesquisadoras e ao mesmo tempo dialogando de modo informal com algumas estudantes domésticas, constatamos que muitas vezes as trabalhadoras domésticas faltam em decorrência dos afazeres domésticos, como jantares oferecidos por seus patrões ou patroas que as impedem de ir para o curso. Outro motivo se revela em decorrência da carga de trabalho muito intensa que castiga os corpos das trabalhadoras o que dificulta a frequência ao curso.

Por conta da impossibilidade de frequentar o curso à tarde e a procura de profissionais como porteiros impossibilitados de frequentar o curso à tarde, o horário do curso mudou para noite.

As Alfabetizadoras entrevistadas lembram que, depois de algum tempo, o curso passou a ser oferecido também à noite. A razão para essa nova oferta foi a procura de profissionais como porteiros e empregadas domésticas, impossibilitadas de frequentar o curso à noite. O público também foi se modificando, e a demanda do curso passou a ser de jovens e adultos.

Refletindo sobre os objetivos que envolveram a criação do curso de Alfabetização de Adultos, quais sejam, enfrentar o analfabetismo ou atender às necessidades de patroas e patrões quanto à necessidade de leitura e escritura de suas trabalhadoras domésticas, nos levam a questionar os ideários de uma classe média alta que se ausenta dos problemas reais da sociedade brasileira, no tocante às desigualdades socioeducativas e procura resolver, pontualmente os seus problemas domésticos através da criação do curso.

Por outro lado, os relatos apontam para uma contradição no tocante ao objetivo de instrumentalizar as trabalhadoras para fins das suas atividades domésticas, tais como anotar um recado ou ler uma receita, e a efetiva participação das trabalhadoras no curso como estudantes. Esse contrassenso fica evidente quando vem à tona o relato de que as trabalhadoras eram incentivadas a conversarem com suas patroas para que elas “permitissem” que elas assistissem às aulas, o que indica uma certa resistência por parte de algumas patroas em reconhecer o curso como possibilidade de desenvolvimento de habilidades que agregariam qualidades aos serviços executados pelas domésticas.

No início do curso, foi adotado o método dos Maristas¹⁶, com a utilização do livro didático, como relata a Alfabetizadora Alda, “esse livro dos Maristas foi feito exatamente com esse propósito, alfabetizar adultos”.

Alda e Denise contam que, logo após a criação do curso de alfabetização de jovens e adultos, ainda na década de 70, um grupo de funcionários públicos, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁷, representantes do governo militar propuseram a instalação de um curso de alfabetização de adultos, visando atender às camadas populares, fornecendo orientações sobre o funcionamento do curso e material didático. Assim, a cartilha dos Maristas foi substituída pelo material do MOBRAL.

Com essa entrada, a professora Alda se afasta, e a coordenação do curso fica a cargo da professora Denise, que esclarece que na época o pessoal do MOBRAL forneceu instruções de como o curso de alfabetização deveria funcionar, além do material didático, mas não houve uma participação efetiva e continuada da equipe do MOBRAL no processo de ensino do curso de alfabetização da Paróquia. O relato da professora Denise é confirmado pela professora Alda, que afirma que houve uma proposta de treinamento das alfabetizadoras por parte da equipe do MOBRAL mas que, no entanto, não houve tal formação.

Para a professora Alda, o governo, da época, tinha um levantamento das paróquias que já ofereciam curso de alfabetização para pessoas carentes de forma gratuita, e por isso, era comum o governo entrar em contato com as paróquias e/ou colégios Católicos com o intuito de criarem cursos de alfabetização para as classes populares com a chancela do MOBRAL¹⁸, ou seja, as paróquias se configuravam, assim, como polos do MOBRAL.

¹⁶ Segundo a União Marista do Brasil, em 1817, São Marcelino Champagnat, criou, na França, o movimento da educação marista, dentro de um contexto de crise do sistema educacional Frances, com o objetivo de educar crianças, jovens de 15 a 18 anos e adultos. A educação Marista chega ao Brasil em 15 de outubro de 1897, como ação social, com a fundação em Minas Gerais da Província Marista do Brasil Central e a construção de uma escola em Congonhas do Campo, oferecendo educação integral. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/maristas-no-mundo/fundador/> acesso em 07-03-15.

¹⁷ A lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL considerou prioritárias a “[...] alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>> acesso em 07-03-15.

¹⁸ Segundo Paiva (2003, p. 192), o MOBRAL, surge na década de 70 como instrumento, durante o regime militar, de divulgação do ideário político-ideológico a partir da educação das massas populares (PAIVA, 2003, p. 192).

Salientamos que, na época da criação do curso, o Brasil vivia em pleno regime militar que agia reprimindo e censurando os “movimentos de educação e culturas populares” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 113). Naquele período, a relação Igreja Católica e o governo militar, instalado a partir de 1964 sofre um revez, na medida em que inicialmente houve um apoio por parte da Igreja Católica à ditadura militar, e mais adiante, com as constantes violações dos direitos humanos, repressões e censura, os embates internos nos movimentos católicos levam ao crescimento da ala católica progressista, com a Igreja se engajando na luta pela redemocratização.

Antes do início do governo militar, o pensamento crítico e a preocupação com questões sociais, que tomam conta do discurso de parte da Igreja Católica levam à ampliação da participação de leigos e das camadas populares da sociedade brasileira,

conquistando setores importantes da hierarquia eclesiástica. Inúmeros padres e bispos engajaram-se em projetos como as Ligas Camponesas ou o Movimento de Educação de Base (MEB) e atuaram junto à Juventude Operária Católica (JOC) e à Juventude Universitária Católica (JUC) (ESTEVEZ, 2015, p. 211).

Esse novo discurso gestado da participação de leigos e eclesiásticos conformou um novo ideário de que a partir do engajamento político uma transformação social poderia ser colocada em prática (ESTEVEZ, 2015, pp. 211-212). Desse modo, acreditamos que surgem durante o período do governo militar várias intervenções, como grandes campanhas e movimentos levados a cabo pela Igreja Católica, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), como também movimentos autônomos como o do curso de Alfabetização.

Embora a professora Alda tenha relatado a aproximação do MOBREAL com o curso de Alfabetização de Adultos, não encontramos nos relatos nenhum dado que conforme uma atuação mais ampla daquele movimento no curso de Alfabetização de Adultos. E, ao que parece, o material didático do MOBREAL foi utilizado, sem nenhuma reflexão política ou crítica. Por isso, entendemos que o clima de repressão do governo militar, parece não ter interferido no andamento e nem nos objetivos do curso de alfabetização de jovens e adultos da Paróquia.

Ao ingressar no curso de alfabetização de jovens e adultos da Paróquia a Alfabetizadora Carmen¹⁹, que nos conta que ela e o marido foram convidados por um

¹⁹ Nome fictício.

amigo comum, fiel da Igreja Católica e frequentador da Paróquia, para realizarem um encontro de casais na paróquia. Embora morasse na Tijuca, a coordenadora relata que frequentava muito a Igreja no bairro da zona sul. O casal passou a ser conhecido na paróquia e foi convidado a participar do curso de alfabetização de adultos.

A Alfabetizadora Carmen e o seu marido passaram a atuar no curso como alfabetizadores voluntários, que na época já era constituído por três turmas e revela que não tinha formação de professora, pois trabalhava em escritório, e que aprendeu a alfabetizar jovens e adultos no cotidiano, na prática e a partir das interações com as demais alfabetizadoras voluntárias mais antigas.

Na época, acrescenta a Alfabetizadora Carmen, o que a motivou foi o desejo de contribuir para a alfabetização de jovens e adultos, e por acreditar que o objetivo principal do curso seria o de contribuir para a redução do índice de analfabetismo do país, como relata: *acho que como brasileiros, nós temos que ajudar o nosso país a sair do lamaçal dos analfabetos.*

Com o ingresso da Alfabetizadora Carmen como Coordenadora Geral do curso de Alfabetização de Adultos, parece-nos que o objetivo do curso se volta para a preparação de alunos e alunas para ingressarem no curso supletivo do colégio regular pertencente à paróquia, pois, segundo ela, os/as alunos/as não querem ir para a rede pública municipal e/ou estadual, porque:

eles acham que na escola pública estadual ou municipal os professores faltam muito, eles não aprendem nada. Eles mesmos dizem. Então, eles não querem ir para a escola estadual e municipal. Só querem ir para o supletivo [do colégio da pertencente à paróquia]. Eles de lá e veem prá cá! Eles só querem ir para o supletivo.

Na época da antiga coordenadora do curso, a Alfabetizadora Eva, nos relata Carmen, o curso já contava com três turmas e tinha duração de um ano. Além disso, o livro didático utilizado para a alfabetização de jovens e adultos foi doado pela Fundação Educar, criada em 1985, a partir da extinção do MOBREAL.

Com a saída da Alfabetizadora Eva, Carmen assume a coordenação do curso e implanta as aulas de Matemática, que acontecem uma vez por semana, sempre às sextas-feiras, até os dias atuais.

O curso de alfabetização da paróquia faz parte da pastoral da Igreja Católica, o que indica uma ação de alfabetização de jovens e adultos junto à de evangelização, que

teve início na época em que a Professora Carmen ingressou como Alfabetizadora voluntária. A informante justifica as aulas de religião: *porque aqui é uma Igreja, né?* No início, as aulas de religião eram ministradas por padres pertencentes à congregação, passando depois para professoras leigas. Atualmente as aulas de religião são ministradas às quintas feiras, no horário das 19h às 19h:30min.

A Alfabetizadora Carmen nos conta que a Alfabetizadora Eva dividiu o livro da Fundação Educar em três partes criando um trio de apostilas, para os níveis de aprendizado, assim configurados: nível 1 – Turma C, nível 2 – Turma B e nível 3 – Turma A.

Observamos que as práticas de alfabetização desenvolvidas no curso tendem para a utilização do método silábico, com a utilização do livro didático “Alfabetização de Jovens e Adultos”, da autora Regina Iara Moreira Nassur, da editora Ática – Didático publicado em 2004, que é dividido entre as Turmas C, B e A, a partir do qual é confeccionada uma apostila para cada nível de alfabetização. A partir daquele livro, é montada uma apostila de atividades.

O método silábico tem com características a apresentação visual das sílabas canônicas, ou seja, a junção de consoante com vogal, conformando a família silábica, como por exemplo, BA – BE – BI – BO – BU – BÃO, o que coloca a sílaba como unidade linguística inicialmente a ser trabalhada. Em geral, inicia-se pelas sílabas mais simples e atreladas a elas uma imagem ou desenhos cujas sílabas iniciais correspondem ao nome do objeto ilustrado. Nessa metodologia como o foco é a sílaba, as práticas educativas propostas podem ser desconectadas de sentido para as/os estudantes.

As práticas de alfabetização desenvolvidas no curso, verificamos, tendem para uma concepção de alfabetização como “processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever [e de] alfabetizado [como] aquele que aprendera a ler e a escrever” (SOARES, 2005, p. 97), tendência que segundo a Soares (2005) vai dos anos 50 até metade dos anos 80. Essas compreensões sobre o que alfabetizar e alfabetizado/a parece estar impregnada nas mentes tantos dos/as estudantes que recorrem ao curso, como nas dos/as alfabetizadoras, embora tenhamos presenciado práticas educativas contextualizadas, propostas para além da aprendizagem dos códigos de leitura e escrita, envolvendo o uso social da escrita e da leitura.

Quando se trata do conceito de alfabetização, Soares (2005, p. 87) nos diz que este sofreu uma ampliação, embora ainda permaneça até os dias de hoje, vem se modificando. Essa mudança pode ser observada, segundo Soares (2005), a partir dos

questionários aplicados pelo censo, que passaram a indagar se a pessoa tinha a habilidade de ler e escrever um bilhete simples. Para a autora esta mudança representa uma ampliação do conceito de alfabetização, uma vez que deixou de considerar apenas a autodeclaração e a assinatura do próprio nome como elementos certificadores da pessoa alfabetizada. A diferença estaria na capacidade do uso da leitura e da escrita “[...] para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES, 2005, p. 88).

Nos estudos censitários desenvolvidos a partir de 1996, tem-se a ampliação do conceito de alfabetização e de alfabetizado, a partir dos índices de alfabetizados funcionais (SOARES, 2005, p. 88). Neste sentido, alfabetizados funcionais seriam aquelas pessoas que apresentam um determinado nível de escolaridade (normamente até a quarta série do Ensino Fundamental), que possuem habilidades para o uso social da leitura e da escrita, desenvolvidas durante o período de escolarização. E alfabetização funcional, poderia ser entendida como o processo de escolarização que permite não só aprender a ler e a escrever, mas a desenvolver habilidades para fazer o uso social da escrita e da leitura.

Paralelamente à resignificação do conceito de alfabetização para alfabetização funcional surge a palavra letramento, “[...] usada com aproximadamente o mesmo sentido de alfabetismo funcional [...] [significando] ” (SOARES, 2005, p. 93). Desse modo, o conceito de letramento pode ser entendido como além da:

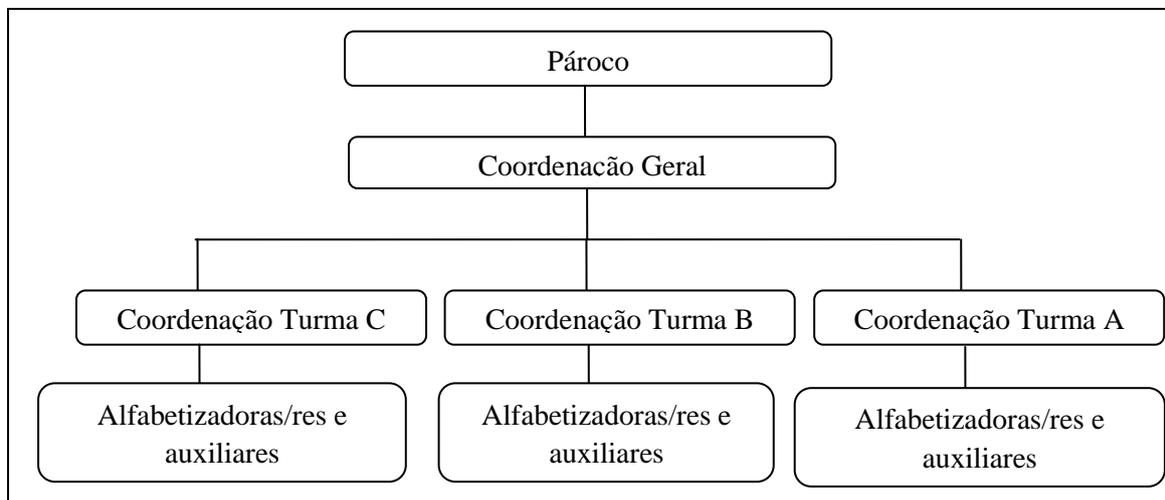
“[...] aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) — o que se poderia denominar *alfabetização*, em sentido restrito — e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]”(SOARES, 2005, p. 93).

Entendemos que a alfabetização trata da apreensão dos sistemas alfabético e ortográficos e o letramento, que inclui a alfabetização, amplia a ideia de alfabetização ao inserir no seu processo o desenvolvimento de habilidades que permitem adquirir e/ou construir conhecimentos através da leitura e da escrita, como por exemplo, a produção de textos, processar o preenchimento de um formulário, escrever uma carta ou um bilhete, confeccionar um mapa indicando um endereço, entre outras ações que demandam, também o domínio da tecnologia da escrita e da leitura.

No Quadro I – Estrutura do Curso de Alfabetização de Adultos, apresentamos a sua configuração no ano de 2014, que se estruturou a partir das necessidades observadas

e também pelo fato de todo o corpo de Alfabetizadoras e auxiliares de alfabetização, com ou sem formação na área da educação, atuam, em média, uma vez por semana.

Quadro I – Estrutura do Curso de Alfabetização de Adultos



Fonte: Pesquisa

Ligada diretamente ao Pároco, está a Coordenadora Geral, responsável pela administração financeira do curso, matrícula, contato com os alunos cuja frequência é baixa, além de atuar como Alfabetizadora da “Turma A”.

Cada coordenadora de turma fica responsável pela elaboração do plano das aulas da semana da sua respectiva turma. O planejamento é distribuído para as Alfabetizadoras titulares e auxiliares. Não existe uma Coordenação pedagógica geral, esta se dilui entre as coordenações de turma..

As Coordenadoras de turma atuam diretamente com as alfabetizadoras titulares e suas respectivas auxiliares. No entanto, nem toda professora titular atua em conjunto com a uma auxiliar, isso devido à dificuldade na oferta de alfabetizadoras e/ou por vezes questões idiossincráticas.

O curso atende, em média, 60 alunos e alunas por ano e o objetivo do curso é oferecer à comunidade a ideia de uma alfabetização que propicie a continuação dos estudos no nível Ensino Fundamental regular ou Supletivo em escolas públicas ou privadas.

No Quadro II – As Alfabetizadoras apresentamos a formação de cada alfabetizadora, bem como a(s) turma(s) que atua(am). A dinâmica do curso permite que uma Alfabetizadora troque de turma, caso aconteça alguma falta e também por conta da

descontinuidade que existe entre as Alfabetizadoras. Muitas iniciam a atividade e depois de um tempo não retornam, provocando mudanças, por vezes contínuas.

Quadro II – As Alfabetizadoras

Nome Fictício	Formação	Turma na qual atua	Função
T	Professora	B	Alfabetizadora Auxiliar
I	Licenciatura em Letras	C	Alfabetizadora titular
N	Advogada	A	Alfabetizadora titular
L	Magistério/Jornalista	A	Alfabetizadora titular
R	Licenciatura em Geografia	C	Alfabetizadora titular
D	Economista	B	Alfabetizadora Auxiliar
C	Sem formação	A	Coordenadora da Turma A/Alfabetizadora titular/Coordenadora Geral do curso
RN	Estudante de Ciências Sociais	C	Alfabetizadora Auxiliar
G	Fonoaudióloga	B/Amarela	Alfabetizadora titular na Turma Amarela (Matemática) e auxiliar na Turma B
S	Bacharel em Farmácia	B	Alfabetizadora titular
V	Pedagoga	C/Turma Azul	Coordenadora da Turma C/Alfabetizadora titular Turma C e Azul (Matemática)
Y	Magistério	C	Alfabetizadora titular
LR	Professora de Inglês	B	Alfabetizadora Auxiliar
A	Licenciada em História	B	Alfabetizadora titular
U	Magistério	B	Coordenadora da Turma B/Alfabetizadora titular

Fonte: Pesquisa

Profissionais de diversas áreas atuam no curso como Alfabetizadoras voluntárias, com ou sem formação na área da educação, em sua maioria, paroquianas.

Observamos que existe uma rotatividade de Alfabetizadoras/res, dado que o trabalho é voluntário e isto, talvez, envolva concepções diferenciadas sobre o comprometimento com o trabalho, como também a compreensão sobre as pessoas jovens, adultas e idosas que demandam o curso, como também de educação.

Podemos observar que para além das denominações das turmas com as letras do alfabeto para indicar os níveis de aprendizado, no ano de 2014, por conta da falta de Alfabetizadores em Matemática, decidiu-se por realizar um teste de nivelamento, o que levou à divisão em duas turmas, uma denominada Amarela, para as/os estudantes com pouco ou nenhum conhecimento escolarizado na área de Matemática e outra denominada Azul, para os/as alunos/as que já dominavam um pouco mais conhecimentos matemáticos.

As narrativas revelam que o curso de alfabetização de jovens e adultos se inicia como obra social da Igreja e com o objetivo de alfabetizar empregadas domésticas, no sentido de qualificar, na medida em que a intenção parecia ser a de atender às necessidades de leitura de uma receita, anotar recados, etc. Por outro lado, o sentido de caridade também se configura por se tratar de uma iniciativa da Igreja Católica.

Assim, para uma massa de indivíduos subalternizados e subalternizadas, que na infância não tiveram acesso aos espaços escolares e aos processos de escolarização, ingressar em um curso de alfabetização oferecido pela Igreja Católica pode significar, em certa medida, uma oportunidade de retorno ou acesso à escola. Portanto, a auto-organização da comunidade católica é vislumbrada como possibilidade de aprender a ler e a escrever, de ampliar os conhecimentos historicamente construídos.

O curso é vislumbrado como opção às escolas públicas, tudo indica por sentirem acolhidos pela comunidade religiosa que, embora católica, recebe jovens, adultos e idosos de outras religiões, ou por desconhecimento da oferta pública. Alguns relatos apontam que esta última justificativa se aproxima muito da realidade.

Observamos que além de oportunizarem as trocas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, o curso possibilita que os participantes desenvolvam uma pró-atividade, tomando as rédeas das suas vidas e se responsabilizando pelas suas escolhas, a partir do desenvolvimento da autoestima, e também na medida em que se inserem na educação formal e continuada, com expectativas de transformar suas vidas.

No entanto, a opção por estes espaços escolares auto-organizados não elimina a possibilidade do surgimento de questões relativas ao não enfrentamento e reivindicações do direito ao acesso a uma escola formal.

Até o ano 2014, havia no bairro uma instituição educacional católica, mantida pelos agostinianos recoletos, em nível de supletivo, para onde se dirigiam grande parte do público do curso de alfabetização. Atualmente, os/as estudantes que concluem a alfabetização são encaminhados para um colégio católico, no bairro de Copacabana e/ou instituições educacionais públicas do entorno.

3.3. Entre jovens, adultos/as e idosos/as: os/as estudantes da Igreja da Zona Sul:

Para conhecer o público que demanda o curso de Alfabetização de Adultos, fomos buscar as informações nas fichas de matrícula. Através da catalogação daqueles documentos, cujos registros abrangem o período de 1990 a 2014, ou seja, 24 anos, tentamos construir o perfil dos/as estudantes que procuram o curso.

Encontramos nas fichas de matrícula informações referentes ao ano de ingresso no curso, data de nascimento, sexo, idade com a qual ingressou no curso, localização de moradia e trabalho, profissão, região de nascimento, habilidades com a leitura e a escrita, evasão. Convém ressaltar que as fichas de matrícula não apresentam o critério cor/raça, o que nos impossibilita apresentar os resultados considerando o pertencimento racial.

No entanto, para nos orientar a traçar o perfil dos/as estudantes com 15 anos ou mais de idade e que conformam o público jovem, adulto e idoso – com pouca ou nenhuma escolarização - que demandam o curso aqui em questão fomos ao encontro de autores/as estudiosos/as daquele público com o objetivo de nos orientar no levantamento das suas características. Em primeiro lugar, iniciaremos a nossa abordagem com a definição dos conceitos, jovem, adulto e idoso, para explicar em que faixa etária se insere a população ao qual nos referimos nesta pesquisa. Em seguida, traçaremos, a partir dos dados levantados nas fichas de matrícula, o perfil do público que em geral procura o curso de alfabetização.

De acordo com a Lei 12.852, de agosto de 2013, reconhecida como o Estatuto da Juventude, é considerada jovem aquela pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, que a princípio e por lei deveria ter acessado os conhecimentos escolarizados e caminhado para a construção ou reconstrução da sua vida familiar e

profissional. Mas no âmbito da EJA, essa irregularidade confere a esse jovem uma distinção quando comparado/a aqueles/as que tiveram (ou têm) a oportunidade de frequentar a escola.

Portanto, concordamos com a autora Marta Khol Oliveira (2005, pp. 59-60), no seu artigo “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, quando esta afirma que o jovem da EJA, não tem uma regularidade escolar ou passou por processo seletivo para ingressar em uma universidade ou realizou curso para o desenvolvimento pessoal, nem é o adolescente do ponto de vista biológico e psicológico, mas são aqueles/as que excluídos/as da escola procura cursos supletivos e tem possibilidades maiores de concluir o ensino fundamental ou o médio, está inserido no mundo urbano e suas atividades laborais ou de lazer estão próximas do mundo letrado e escolarizado.

O/A jovem que recorre à EJA, embora envolvido/a no mundo letrado, escolarizado e mesmo com acesso à escola, teve que muito cedo optar pelo trabalho, por falta de recursos para se manter na escola e/ou por contingências da vida que envolvem questões familiares ou mesmo de sobrevivência, atuando, em geral, em atividades precárias e não valorizadas socialmente.

Se a juventude, segundo a legislação, se manifesta até 29 anos, juridicamente a fase adulta se inicia aos 30 anos de idade e se encerra aos 59 anos. Desse modo, ainda seguindo a definição de Oliveira (2005), o adulto que recorre a EJA para continuar ou iniciar a sua formação escolarizada é:

geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo” (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Nesse sentido, o público adulto da EJA pertence a um grupo socioeducativamente marginalizado, residente nas áreas rurais, que na sua infância e juventude, dadas as condições socioeconômicas teve que cedo travar contato com atividades laborais não prestigiadas, tendo em vista a sua formação escolar precária, no lugar de ir para a escola. São homens e mulheres oriundos/as do meio rural que, como afirma Miguel

Arroyo (2005, p. 229), “excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades”.

Isso aponta para uma realidade de subalternização. Essas pessoas adultas apresentam uma trajetória de vida longa e complexa, preenchida de experiências, habilidades e conhecimentos práticos que não são valorizados nos espaços escolares e que também por isso são percebidas como não detentoras do direito de acessar a escola. Os homens e mulheres com idade de 60 anos ou mais representam os sujeitos idosos que recorrem à EJA. Também são indivíduos que retornam à escola ou nela ingressam pela primeira vez. Jacqueline Mary Monteiro Pereira (2012), ao abordar os motivos que levaram esse grupo a buscar a EJA na rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, afirma que:

A ida ou o retorno à escola para essas pessoas é um processo de dupla libertação: a libertação do passado opressor de abandono da escola por exigências do trabalho ainda na infância, para ajudar a família e se manter, e a libertação do presente opressor, em uma sociedade que marginaliza aqueles que chegam a essa idade, associando a velhice a um período marcado somente por processos de dependência, impotência e debilidades (PEREIRA, 2012, p. 11).

A partir desse entendimento, é possível supor que sua inserção se constitui em um dos grandes desafios da EJA, tanto para quem estuda a educação para esse público, como para o grupo em si.

Refletindo sobre a representação que esses/as jovens, adultos/as e idosos/as têm sobre o retorno à escola associado ao sentimento de libertação das opressões vividas podemos afirmar que cotidianamente no curso de Alfabetização de Adultos observamos o desejo de liberdade a partir do momento em que as primeiras letras, as primeiras palavras são lidas e/ou escritas. Estes são momentos de pura materialização de algo que, até então, parecia impossível para aqueles/as estudantes.

Se para os idosos pode representar um resgate da “(...) imagem de estudante que lhes foi negada no passado e fortalecer uma imagem de velhice ativa, capaz, presente e de visibilidade social” (PEREIRA, 2012, p. 11), para educadores/as pode significar a necessidade de uma formação específica para atuar com esse grupo, uma reflexão sobre os processos de alfabetização e sobre os determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos que levaram e levam, ainda, neste país haver milhões de jovens, adultos/os e idosos/os não alfabetizados/os.

As necessidades específicas no que tange às questões relativas ao envelhecimento e o declínio fisiológico podem limitar a capacidade do equilíbrio do organismo. No entanto, isso não impede que o idoso tenha uma vida saudável e produtiva. Segundo Denise Travassos Marques e Graziela Giusti Marques Pachane (2010, p. 26), na terceira idade, os fatores genéticos, o meio ambiente e os fatores de risco influenciam o declínio fisiológico, mas necessariamente não impedem que o/a idoso/a realize atividades sejam elas educativas ou não.

Por outro lado, a frequência de idosos nas aulas de EJA coloca em questão a formação do/a educador/a, pedagogo/a pois essa os/as estudantes da EJA nesta faixa etária para além da questão do envelhecimento, já não são economicamente ativos, constituem um grupo composto por pessoas sem ou com pouca escolarização originárias de uma camada social com menos ou nenhum privilégio (MARQUES e PACHANE, 2010, p. 477). O que depreendemos dessa conceituação é que o jovem, o adulto e o idoso, homens e mulheres, originários das camadas sociais menos privilegiadas, que não tiveram acesso aos conhecimentos escolarizados, buscam a escola como meio de (re)construção da sua vida familiar ou profissional.

Notadamente, os segmentos da sociedade brasileira, que se tornam “estudantes dos cursos de Educação de Jovens e Adultos”, aqui entendidos como homens e mulheres jovens, adultos/as e idosos/as, fazem parte das camadas que sofreram com esses modos de dominação colonial que afetaram toda a região da América Latina. Conseqüentemente, negros/as (pretos/as e pardos/as), nordestinos/as entre tantos outros grupos que, ao longo da nossa história, se tornaram os “Outros”, os “Diferentes”, vivenciam a experiência de estar fora da escola e desejando aprender a ler e a escrever.

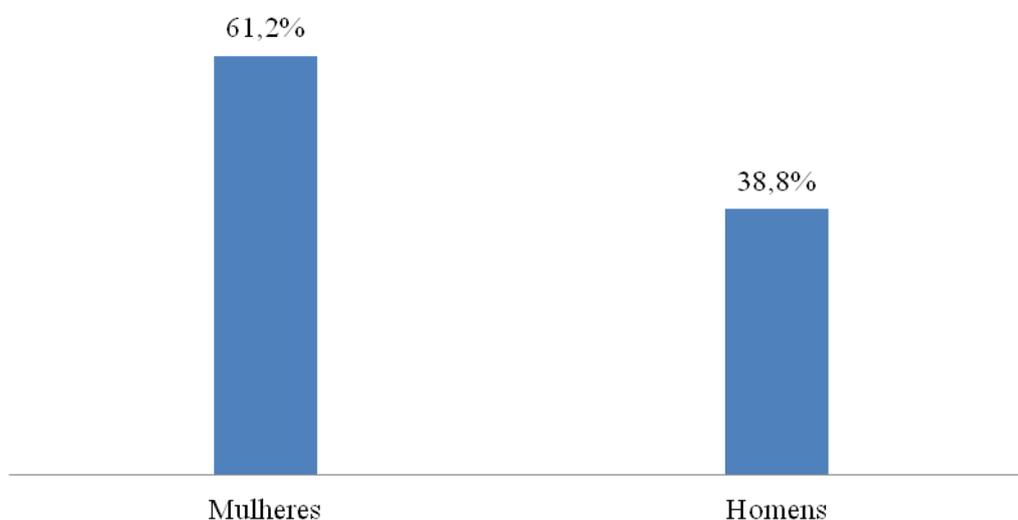
Portanto, esse é um dos desafios assumidos nessa pesquisa: entender as narrativas desses sujeitos inventados e fixados como *um tipo de casta baixa*, segmentos escolhidos para permanecer em uma condição subalterna e de certo modo, participar socialmente como o grupo que servirá aos “estabelecidos”.

Uma vez tratada, de forma geral, a concepção do/a jovem, adulto/a e idoso/o que recorrem à EJA, passaremos a abordar o público do curso de Alfabetização de Adultos interlocutor nesta pesquisa. A alfabetização está intimamente relacionada à EJA, pois a ela recorrem também jovens, adultos e idosos com nenhuma ou pouca escolarização, com a intenção de se alfabetizar e prosseguir ou não em direção aos níveis mais avançados de estudo.

E qual é o público que demanda o curso de Alfabetização de Adultos em investigação? Para responder a esta questão analisamos as 1.742 Fichas de Matrícula que foram obtidas com a Coordenadora do curso de Alfabetização de Adultos.

Pesquisas do IBGE, divulgadas na imprensa²⁰, no ano de 2009, apontavam que as mulheres representavam 53% do total de estudantes que se matricularam ou estavam matriculadas na EJA. A demanda pelo curso de Alfabetização de Adultos, com base nas Fichas de Matrícula, está representada pelo Gráfico I – Curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por sexo.

Gráfico I – Curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por sexo.



Fonte: Pesquisa

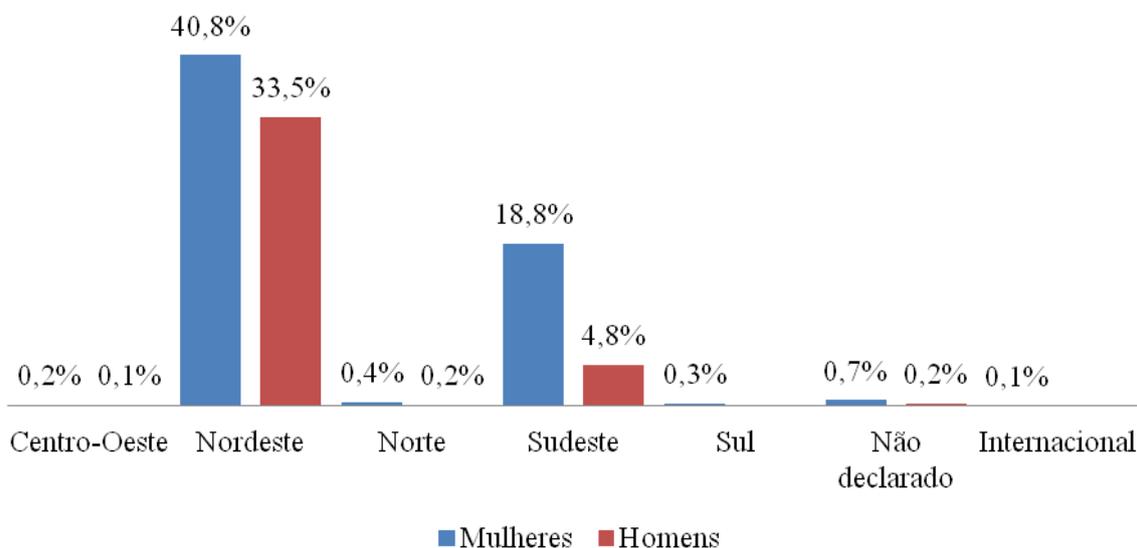
Os que as Fichas de Matrícula revelam é que o resultado apresentado na pesquisa do IBGE, divulgada em 2009, se confirma no curso de Alfabetização. Ou seja, no período de 1990 a 2014 as mulheres representaram o percentual de 61,2 % de estudantes matriculadas, enquanto os homens 38,8%. Ou seja, embora o percentual de homens no curso seja elevado, destacamos que são as mulheres que demandaram, naquele período, o curso de alfabetização de modo significativo.

Quando observada a demanda por sexo e região de origem das/os estudantes do curso, o Gráfico II – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e

²⁰ Ver a reportagem “IBGE: EJA é mais procurada por mulheres”, divulgada em 22-06-2009, baseada na PNAD de 2007. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ibge-eja-mais-procurada-por-mulheres-3145627>

região de origem, nos apresenta a composição da procura pelo curso de Alfabetização quando se trata da região de nascimento e a relação com o gênero.

Gráfico II – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e região de origem



Fonte: Pesquisa

Destacamos que da demanda total, a análise por sexo, no período de 1990 a 2014, as mulheres oriundas do Nordeste representavam 48,8%, da região Sudeste 18,8% e 1,6% são originárias das regiões Centro-Oeste, Norte, Sul ou não declararam a origem. É uma estudante nascida no México. Com relação ao sexo masculino, 33,5% migraram da região Nordeste e 4,8% nasceram no Sudeste. Originários das regiões Centro-Oeste, Norte e não declarada a origem encontramos 0,5%. Não encontramos participantes do Sul entre os estudantes.

Reunidas as 1.742 fichas de matrículas e analisando-as pelo total de ingressantes no período de 1990 a 2014, destacamos o número significativo de mulheres e homens oriundos do Nordeste, trabalhadoras e trabalhadores atuantes na região Sudeste. Esses dados apontam o quanto ainda é significativo o movimento migratório no Brasil e as disparidades educacionais entre aquelas mesmas regiões. Estudantes, em sua maioria oriundas/os das grandes áreas rurais, podemos entender que o fator econômico é o grande motor desse deslocamento para as áreas urbanas, notadamente para a região Sudeste. Por outro lado, as oportunidades de acesso aos conhecimentos escolarizados nas áreas rurais sofrem com a descontinuidade da oferta de educação escolar.

Segundo Caio Zinet (2015), do Centro de Referências em Educação Integral²¹ o fechamento de escolas rurais ainda é significativo. Baseando-se no censo escolar o autor aponta que em 2003, das 103.328 escolas rurais existentes foram fechadas 66.732. Ou seja, foram encerradas 36.596 escolas rurais, equivalendo a menos 277 instituições escolares ao mês ou 9 escolas a menos por dia. Ainda de acordo com o mesmo autor, entre 2013 e 2014, foram 4.084 escolas rurais fechadas, representando um corte de pelos menos 340 instituições ao mês, ou aproximadamente 11 por dia.

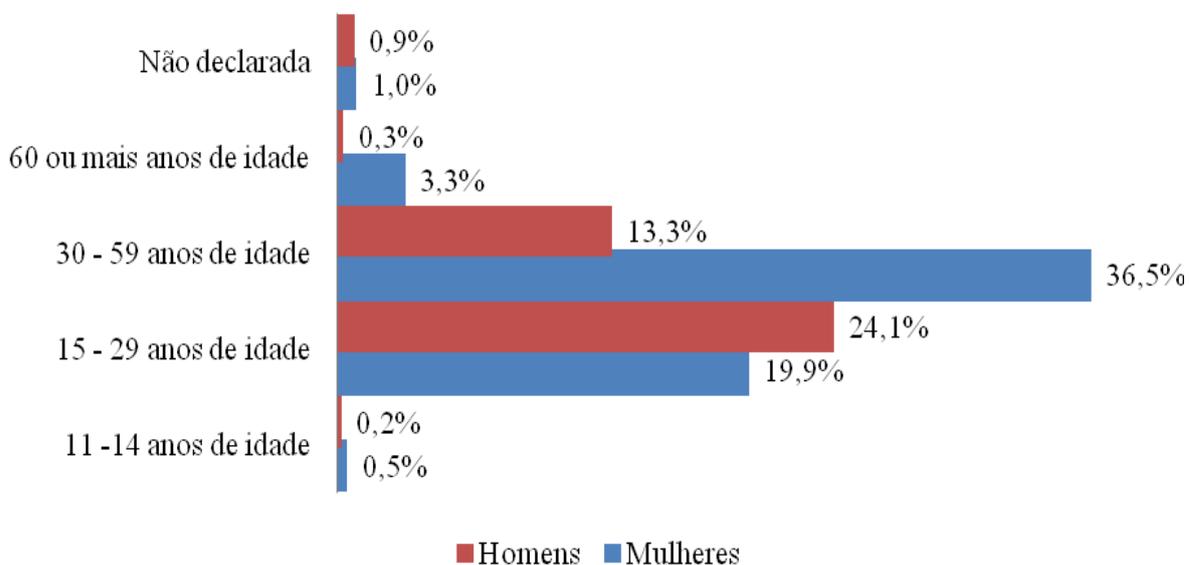
Para o enfrentamento do problema do fechamento de escolas rurais, foi instituído o Projeto de Lei nº 98, de 2013, aprovado em fevereiro de 2014, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inserindo a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino no tocante ao fechamento de escolas rurais, incluindo as indígenas e quilombolas.

Refletindo sobre os impactos do fechamento de escolas rurais e a relação com a educação de jovens, adultos/os e idosos/os é passível de compreensão o percentual elevado de estudantes oriundos das zonas rurais que compõem a demanda pelo curso de Alfabetização de Adultos.

Para conhecer a demanda pelo curso no que trata do percentual de jovens, adultos/as e idosos/as, os dados encontrados nas Fichas de Matrícula são apresentados no Gráfico III – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e faixa etária. Lembramos que neste trabalho, consideramos jovens aquelas/es estudantes cuja faixa etária se insere na idade de 15 anos até os 29 anos; são considerados/as adultos/as aqueles/as com idade entre 30 anos e 59 anos; idosos, dos 60 anos de idade em diante.

²¹ O Centro de Referências em Educação Integral, através do Projeto Aluno Presente, realiza pesquisas visando a identificação, a localização e inclusão de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos excluídas ou com risco de evasão escolar das escolas do município do Rio de Janeiro. O projeto também propõe identificar os problemas que impedem os/as estudantes de permanecerem na escola e a criar estratégias para a permanência dos/as estudantes nas escolas. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/> acesso em 04-12-16

Gráfico III – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e faixa etária



Fonte: Pesquisa

Com base na demanda total do curso de Alfabetização, entre 1990 e 2014, refletimos sobre o critério faixa etária dos/as ingressantes no curso de Alfabetização de Adultos. As Fichas de Matrícula revelam que 36,5% das mulheres estavam inseridas no grupo adulto e 19,9% na faixa jovem. Idosas que acessaram o curso representaram 3,3%. Destacamos a matrícula de 0,5% de crianças do sexo feminino, aceitas como estudantes do curso. Não declararam a idade 1% das mulheres matriculadas.

Já a análise dos homens ingressantes, destaca-se o percentual de 13,3% de estudantes inseridos no grupo adulto, 24,1% de jovens, 0,3% de idosos. Na faixa etária abaixo de 15 anos de idade o dado que surgiu foram 0,2% de meninos. Não declararam a idade 0,9% dos/as matriculados no período.

Letícia Larieira, do Movimento Todos Pela Educação²², se baseia no Censo Escolar de 2014, para apontar que os jovens entre 15 e 19 representavam 30% das matrículas na EJA. A comparação com o alto percentual de jovens matriculados no curso de Alfabetização de Adultos aponta para uma discrepância que, talvez, possa ser explicada pela via da oferta pública, que não atende àqueles/as jovens. Por outro lado, observamos que, em contraposição ao período de férias oficiais do curso, muitos alunos

²² O Movimento Todos pela Educação foi fundado em 2006, tem representantes de todos os setores da sociedade como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais e busca garantir o acesso democrático à uma educação de qualidade. Ver em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> - Acesso em 02-12-16

e alunas interrompem os estudos nos meses iniciais de cada semestre e retornam ou no semestre seguinte ou até mesmos anos após o primeiro ingresso. Ou seja, existe uma flexibilidade que não é encontrada nos cursos regulares.

São muitos os casos de jovens que, recorrem ao curso, precisam se ausentar em determinados períodos, por conta das exigências do trabalho, e podem retornar a qualquer momento para o curso de Alfabetização de Adultos, sem que nenhuma dificuldade lhes seja imposta. Presumivelmente, essa tolerância seja um dos estímulos para que os/as jovens recorram ao curso.

Esses dados encontrados nos levam a supor que ao longo de duas últimas décadas houve uma presença significativa, mas ao mesmo tempo um fluxo de entradas e saídas, marcado por uma dificuldade de desenvolvimento de um *habitus* de levar os estudos a diante, se assim pudermos considerar.

Quando analisadas as profissões dos/as estudantes, nos deparamos que a questão: quais atividades podem ser definidas como trabalho doméstico? Nas fichas de matrícula encontramos dados diversos com relação às atividades laborais e nos questionamos quais ocupações poderiam ser consideradas como trabalho doméstico. Nesse sentido, recorreremos à legislação que rege a profissão de empregado doméstico, para fins de conceituação do que vem a ser essa atividade laboral.

O Decreto nº 71.885, de 26 de fevereiro de 1973, no seu Artigo 3º, define o/a trabalhador/a doméstico como “(...) aquele que presta serviços de natureza contínua e de finalidade não lucrativa a pessoa ou à família, no âmbito residencial destas”.

Embora já tenhamos definido que as atividades de acompanhante, babá, diarista, doméstica, faxineira, e governanta são consideradas como trabalho doméstico - porque são essencialmente exercidas em espaço familiar - nos questionamos se as funções de copeira e cozinheira deveriam ser inseridas no cômputo das atividades domésticas, uma vez que a abertura do mercado de gastronomia possibilitou o exercício daquelas profissões em ambientes distintos das residências das famílias, como empresas.

Conjugando o Decreto 71.885/73, que define a profissão de trabalhador/a doméstico, e a possibilidade o exercício das atividades de copeira e cozinheira fora do ambiente residencial. Para dirimirmos essa questão, realizamos um breve levantamento em sites de vagas de emprego para tentarmos definir se são as residências ou empresas que demandam aquelas profissões.

Não encontramos nos anúncios de oferta de emprego para copeiras e cozinheiras em residências, mas sim em hospitais, construção civil e hotel, supermercado, empresa

de alimentos e de recursos humanos, o que pode indicar que as atividades de copeira e cozinheira, quando exercidas por mulheres, tenha mais oferta de trabalho nas residências das famílias.

Na tentativa de elucidar a questão e definir quais as profissões podem ser consideradas como trabalho doméstico, recorremos ao Ministério do Trabalho e Emprego²³, onde encontramos o conceito de que trabalho doméstico é o serviço prestado de forma contínua, sem fins lucrativos e exercidos em ambiente residencial. Portanto, segundo aquele Ministério, são considerados trabalho doméstico as seguintes funções: cozinheiro/a, governanta, babá, lavadeira, faxineiro/a, vigia, motorista particular, jardineiro/a, acompanhante de idosos/as, entre outras”.

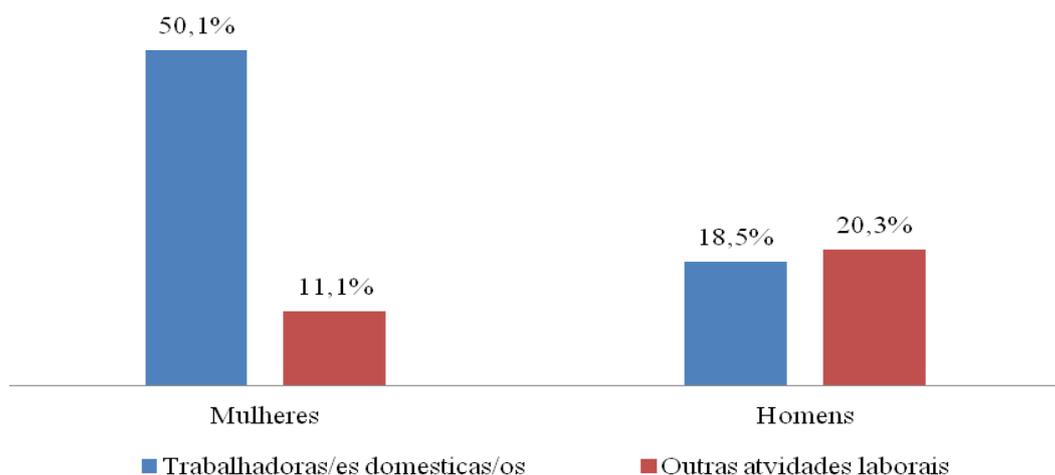
O/a caseiro/a é considerado/a empregado/a doméstico/a, quando o sítio ou local onde exerce a sua atividade não possui finalidade lucrativa (BRASIL, 2008). Assim, para fins desta pesquisa, consideramos como trabalho doméstico as seguintes profissões: acompanhante, babá, copeira, cozinheira, diarista, doméstica, faxineira, governanta, lavadeira, faxineiro/a, vigia, motorista particular, jardineiro/a, acompanhante de idosos/as e caseiro/a.

Segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), publicada em 2013, o trabalho doméstico é muitas vezes exercido pela negra. Essa conclusão tem como base a pesquisa realizada entre 2004 e 2011, que apontou que no ano de 2011, 61% das mulheres negras estavam ocupadas atuando nos serviços domésticos. A comparação entre mulheres negras e não negras trabalhadoras domésticas aponta que as não negras representavam 39,0%, em 2011.

Diante do explicitado acima e uma vez definida, para este trabalho, o que vem a ser considerado como trabalho doméstico, analisamos as Fichas de Matrículas no tocante às profissões exercidas pelas estudantes do curso de Alfabetização de Adultos, o que é esclarecido a partir do Gráfico IV - Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e profissão. O nosso ponto de partida é o total de mulheres e homens matriculadas/os no curso de Alfabetização de Adultos em pesquisa.

²³ Informações obtidas no site do Ministério do Trabalho e Emprego, postadas em setembro de 2008. Disponível em: <http://www3.mte.gov.br/trab_domestico/default.asp> - acesso em 03-04-16

Gráfico IV – Curso de Alfabetização de Adultos – 1990 a 2014, por sexo e profissão



Fonte: Pesquisa

No tocante às profissões, entre 1990 a 2014, a demanda total pelo Curso de Alfabetização naquele período mostra que, do total, atuavam como trabalhadoras/es domésticas/os 50,1% das mulheres e 18,5% dos homens com a mesma atividade laboral. Dentre as atividades domésticas exercidas pelos homens encontramos ajudante de copa/cozinha, auxiliar de faxineiro, caseiro, copeiro, cozinheiro, diarista, doméstico, jardineiro, motorista e mordomo. Esses dados evidenciam que do total de estudantes que procuraram o curso de Alfabetização no período de 1990 a 2014, as trabalhadoras domésticas são o grupo majoritário a demandar o curso, seguidas pelos homens. Portanto, as trabalhadoras domésticas podem ser consideradas o público alvo do curso.

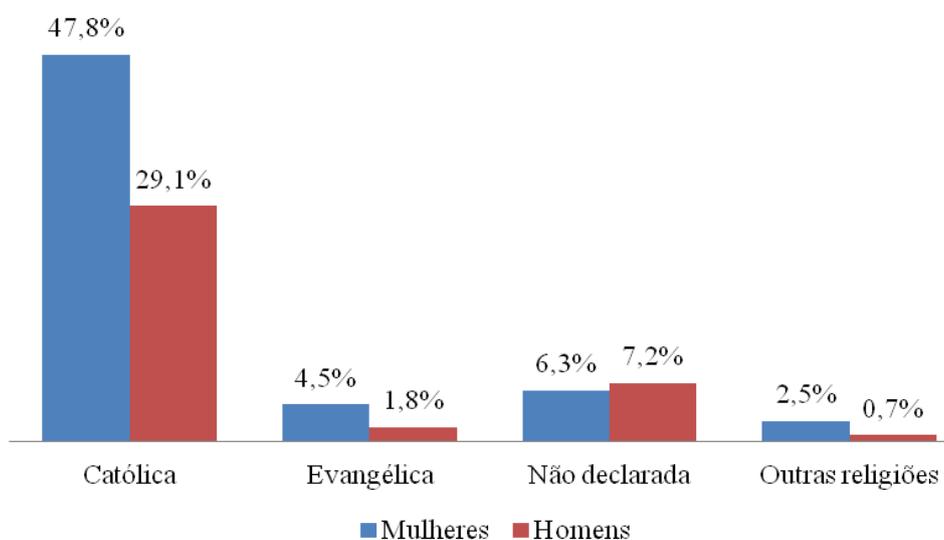
No grupo de trabalhadoras e trabalhadores com outras profissões encontramos, no período de 1990 a 2014, mulheres representando 11,1% e homens, com participação de 20,3%. Dentre as outras profissões femininas registramos trabalhadoras autônomas, manicures, balconistas, camelôs, comerciária, auxiliar de costura e vendedoras. E entre os homens as outras profissões encontradas foram empreiteiro, estudante, gari, encanador, dogwalker, mecânico, pizzaiolo, taxistas.

No cotidiano, observamos que o fato de não ser um curso regular, com as tradicionais formas de coerção social, permite uma flexibilidade quanto ao tempo de permanência desses e dessas estudantes. Assim, muitas/os das/os estudantes matriculadas/os no curso o abandonam e retornam a ele em distintos momentos, podendo ocorrer até com intervalo de anos, muito por conta do trabalho, problemas de saúde, mudança de estado.

Em sentido restrito, as mulheres estão ao longo da sua história de subalternidade destinadas a assumir inúmeras atividades que atravessam os seus projetos mais individuais, em termos de mobilidade socioeducativa. São inúmeros os relatos onde fora do período das férias oficiais e, por exigência das/os suas/eus empregadores ou por contingências da vida (doença, mudança de cidade, entre outros motivos) essas profissionais deixam de frequentar as aulas.

Foram distintas as declarações de pertencimento religioso que aparecem nas Fichas de Matrícula. Para fins de facilitar a compreensão das declarações de credo no Gráfico V - Demanda pelo curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por gênero e religiões destacamos as religiões cujos percentuais se destacaram. Compreenda-se como outras religiões a soma dos registros Adventista, Ateu/Atéia, Batista, Crê em Deus, Crente, Cristã, Cristã Maranata, Espírita, Judia, Metodista, Mórmon e Protestante.

Gráfico V - Curso de Alfabetização de Adultos - 1990 a 2014, por gênero e religiões



Fonte: Pesquisa

De acordo com os dados levantados, 47,8% das mulheres e 29,1% das/os ingressantes no curso de Alfabetização de Adultos se declararam católica, perfazendo o total de 76,9% de estudantes matriculados que abraçaram a religião católica. Já as/os evangélicas/os estão representada/os por 4,5% das mulheres e 1,8% dos homens. É preciso considerar que o curso é oferecido pela Igreja Católica, então podemos entender que o alto percentual de católicas/os matriculadas/os seja decorrente da opção

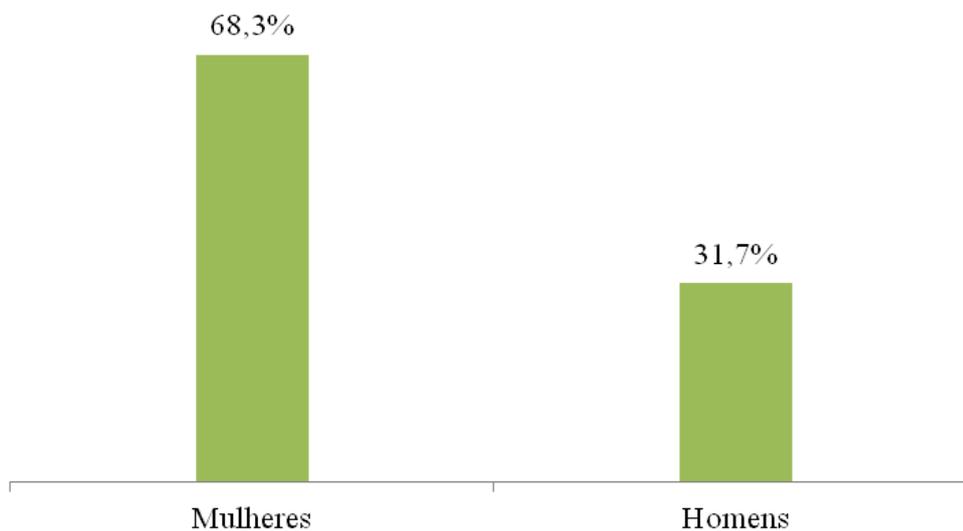
de credo. Por outro lado, é possível observar que não há impedimento que pessoas que confessem outras crenças, diferentes da católica, também frequentem o curso.

As Fichas de Matrícula não apresentam o critério cor/raça, o que nos impossibilitou, inicialmente, fazer o recorte racial. No entanto, através do Questionário de identificação de cor/raça e categoria profissional (ANEXO II) realizamos, no ano de 2016, um levantamento que nos permitiu verificar a representatividade da composição das turmas quanto à cor/raça, atividade laboral, sexo, faixa etária no curso e região de origem.

Assim, realizamos outro levantamento com as matrículas realizadas no ano de 2016, através do Questionário de identificação de cor/raça e categoria profissional, para fins de comparação e verificar a representatividade quanto à raça e atividades laborais exercidas pelas/os alunas/os do curso.

Os resultados apresentados no Gráfico VI – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo, foram construídos a partir das informações levantadas entre as/os estudantes matriculadas/os nas três turmas “A”, “B” e “C”, em 2016. Das/os 51 alunas e alunos matriculadas/os em 2016, reponderam ao questionário aplicado 41 estudantes, uma representatividade de 80% das matrículas.

Gráfico VI – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo

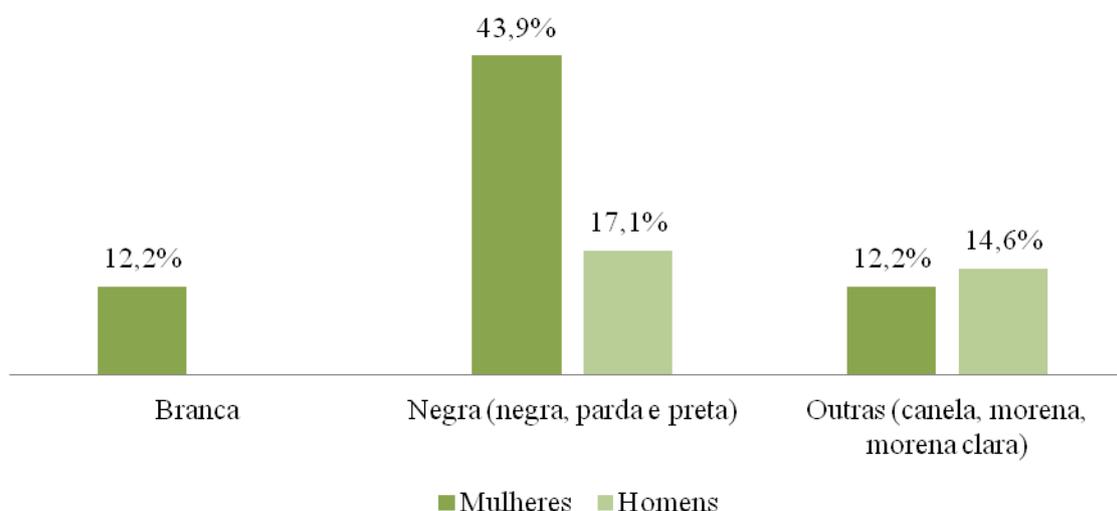


Fonte: Pesquisa

Repetindo a ocorrência do período 1990 a 2014, o ano de 2016 apresenta a mulheres como ingressantes majoritárias, com representatividade de 68,3% e os homens com 31,7%.

Quanto à pertença cor/raça, o Gráfico VII - Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo, cor/raça nos revela que 61% das/os estudantes matriculadas/os no curso de Alfabetização de Adultos, em 2016, se autodeclararam pertencer à cor/raça negra, sendo 43,9% mulheres e 17,1% homens.

VII - Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por sexo, cor/raça



Fonte: Pesquisa

As mulheres que se autodeclararam brancas conformaram 12,2%, as que declararam pertencer a outras cor/raça (canela, morena, morena clara) também comparecem com 12,2%. Os homens que se autodeclararam pertencer a outras cores/raça conformaram o percentual de 14,6%.

Os dados levantados em 2016 revelam a participação significativa das pessoas da cor/raça negra, ou seja, 61%, no curso, o que nos ajuda a perceber que os resultados das pesquisas que apontam que o grupo social composto por homens e mulheres negras, no Brasil, estão em desvantagem socioeducativas.

Fazemos um parêntese aqui para destacar que, da perspectiva do critério cor/raça, nesta pesquisa observamos que a autoatribuição de pertença apresenta um limite no que diz respeito à variação de cor/raça, pois as/os entrevistadas/os autodeclararam outros matizes no que trata da cor da pele, tais como cor/raça canela, morena, para além de parda, preta e negra.

Essa gama de “cor/raça” que se apresentaram durante a aplicação do questionário pode ter uma relação direta com a singularidade do racismo brasileiro e dos mecanismos de discriminação e de autodefesa, talvez, daqueles/as pessoas que possuem traços negroides e/ou pela da cor preta/negra e podem ser compreendidas como “(...) uma espécie de recalque coletivo que trai a rejeição da ascendência negra e da valorização das muitas contribuições realizadas pelos africanos transmigrados à força para o Brasil e por seus descendentes” (OSÓRIO, 2003, p. 35).

Oracy Nogueira (2006, pp. 293-294) e sua concepção de preconceito marca, pensada a partir da análise da dinâmica do preconceito racial no Brasil nos ajuda a entender o aparecimento das variações de cor que surgiram quando da aplicação do questionário.

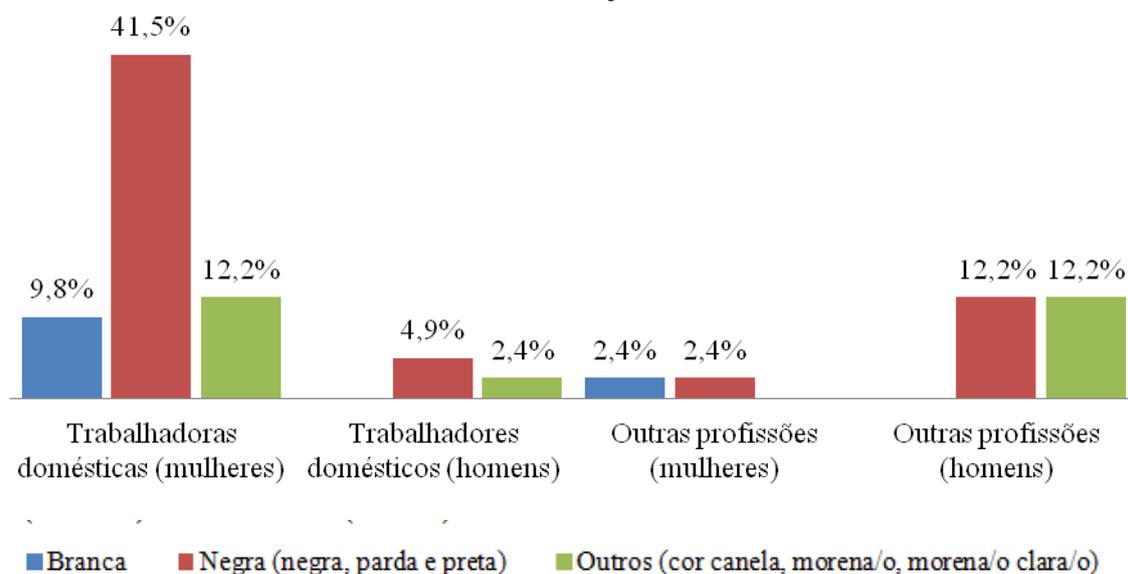
Segundo o autor, no Brasil, o preconceito de marca se materializa pela inferiorização de pessoas pertencentes à cor/raça negra, a partir da desvalorização dos seus traços negroides, da cor da sua pele negra. Ou seja, o racismo brasileiro se fundamenta a partir da aparência ou do fenótipo, que pode ser reunido nos traços negroides e na cor da pele preta, se constituindo como elemento favorecedor da estigmatização de determinados grupos humanos e das manifestações de preconceito direcionada para aqueles/as que possuem traços negroides, o tom da pele e até mesmo o sotaque carregado, a exemplo, dos indivíduos oriundos das regiões Norte e Nordeste.

Quanto mais preta for a cor da pele, os traços negroides mais profundas serão as manifestações de preconceito, discriminação e a disposição para resistir a aceitar as pessoas pertencentes ao grupo de cor/raça negra (NOGUEIRA, 2006, p. 294).

Assim, entendemos que as autodeclarações onde aparecem os matizes, morena e cor de canela, talvez tenha uma relação direta com a necessidade de resistir em admitir pertencer à cor/raça e negra, lançando mão de outros matizes de pele para tentar disfarçar a sua pertença à cor/raça negra.

Para a verificação da relação cor/raça e atividade laboral temos no Gráfico VIII – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por atividades laborais, sexo e cor/raça os resultados da pesquisa:

Gráfico VIII – Curso de Alfabetização de Adultos – 2016, por atividades laborais, sexo e cor/raça



Fonte: Pesquisa

Analisados os dados a partir da relação atividade laborais, sexo, cor/raça ressaltamos que da cor/raça negra, atuando nos serviços domésticos temos 41,5% correspondendo às mulheres, 4,9% representados pelos homens, trabalhadores domésticos. Exercendo outras profissões, diferentes dos serviços domésticos e de cor/raça negra participam 2,4% mulheres e 12,2% dos homens. Esses dados estão em conformidade com os dados levantados a partir das Fichas de Matrícula e revela que o contingente formado por homens e mulheres negras, que exercem o trabalho doméstico tem participação destacada na demanda pelo curso de Alfabetização de Adultos.

Em relação ao grupo representado por mulheres e homens que se autodeclararam pertencer a outra cor/raça observamos que conformam 12,2% de mulheres trabalhadoras domésticas, 2,4% trabalhadores domésticos homens e 12,2% de homens exercendo outras profissões.

Autodeclarantes da cor/raça branca, 9,8% são mulheres, trabalhadoras domésticas e 2,4% exercem outras profissões.

Reunindo todas/os que responderam ao questionário aplicado, quanto às/os profissionais que demandaram o curso em 2016, as trabalhadoras domésticas representam 63,4% dos/as entrevistados, enquanto os homens aparecem em 9,8% das respostas. Em relação à pertença cor/raça negra e atividade doméstica é exercida por 46,4% do total de entrevistadas/os, sendo mulheres, 41,5%, e homens, 4,9%. No

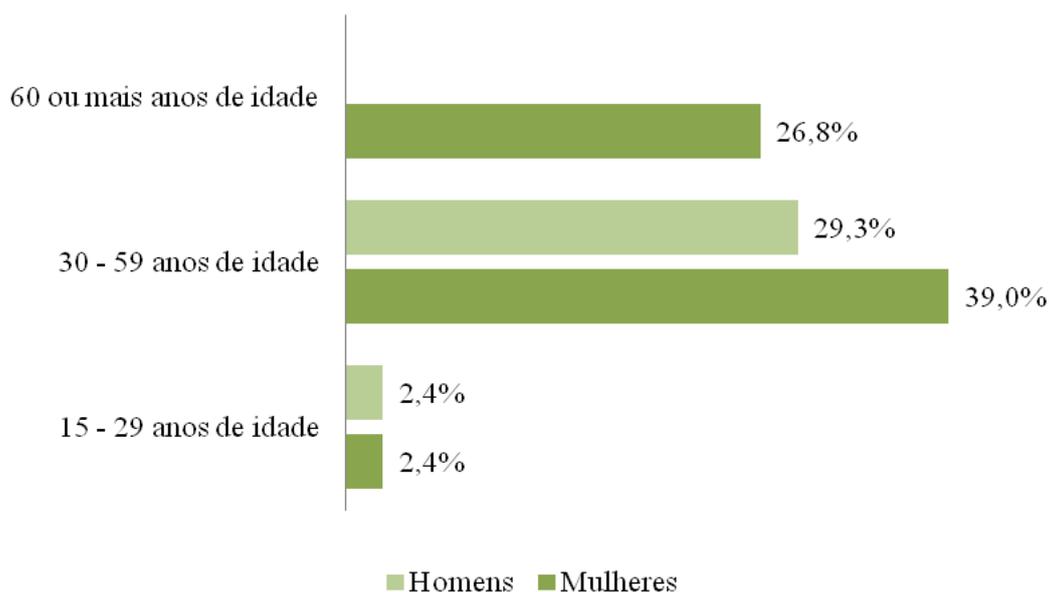
computo geral, podemos asseverar que as/os trabalhadoras/es domésticas/os, da cor/raça negra são o público majoritário a demandar o curso de Alfabetização de Adultos.

No intuito de fazer uma comparação com os dados oficiais a respeito da alfabetização de jovens, adultos/as e idosos/as e as matrículas no curso de Alfabetização, encontramos no MEC²⁴ alguns números referentes à faixa etária, divulgados em 2013 que davam conta de que os percentuais de analfabetos no Brasil correspondiam a 8,8% dos jovens, 30,3% de adultos/as e 26,5% de idosos/as.

Os estudos do MEC dão conta de que as pessoas adultas e idosas conformam o grande contingente a ser atendido pelos programas de alfabetização. Somados os percentuais de adultos/as e idosos/as, a pesquisa do MEC aponta que são 56%.

E como se apresenta, no curso de Alfabetização de Adultos, a faixa etária das pessoas em processo de alfabetização? Através do Gráfico IX – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por faixa etária e sexo, poderemos verificar o comportamento da demanda.

Gráfico IX – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por faixa etária e sexo



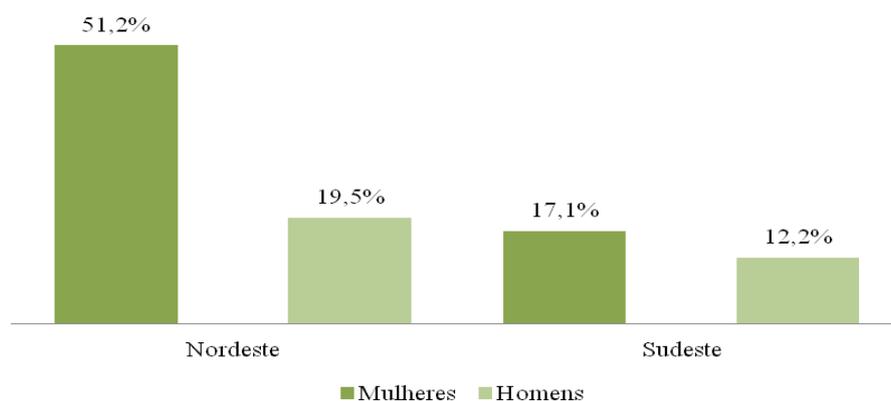
Fonte: Pesquisa

²⁴ Ver no site Portal Brasil, seção Educação, em “Cerca de 1,5 milhão de jovens e adultos devem ser alfabetizados em 2013”. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/05/cerca-de-1-5-milhao-de-jovens-e-adultos-devem-ser-alfabetizados-em-2013> > acesso 04-12-16

Com relação à faixa etária, o curso de Alfabetização é frequentado, em sua maioria por adultos, 68,3%, sendo mulheres 39% e homens e 29,3% homens. Observamos que a representatividade de estudantes idosos/as é significativa, 26,8%, o que pode representar uma tendência de aumento de pessoas com 60 anos ou mais de idade sem escolarização ou que excluídas da escola que veem aderindo ao curso de alfabetização.

Diferentemente das informações reveladas pelas Fichas de Matrícula, o ano de 2016 aponta que houve uma acentuada queda da participação de estudantes da faixa etária jovem no curso. Por outro lado, a representatividade das pessoas com 60 anos ou mais de idade mostra uma tendência de aumento da participação destas. No período de 1990 a 2014, demandaram o curso de Alfabetização de Adultos, 6,3% de pessoas idosas, sendo 5,4% mulheres e 0,9% homens. Enquanto na pesquisa realizada em 2016 as mulheres idosas foram 26,8%. Não constatamos a participação de homens idosos.

O Gráfico X – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por sexo e região de origem



Fonte: Pesquisa

O Gráfico X – Curso de Alfabetização de Adultos - 2016, por sexo e região de origem acima nos mostra que quando tratamos da região de origem, a pesquisa aponta que 51,2% das mulheres que frequentam o curso são da região Nordeste e 17,1% da região Sudeste. Já 19,5% dos homens são oriundos da região Nordeste e 12,2% do Sudeste.

O que depreendemos com base nos levantamentos realizados é a grande participação da mulher trabalhadora doméstica adulta como público principal que recorre ao curso de Alfabetização de Adultos. A região Nordeste é o espaço geográfico originário das mulheres negras, seguido da região Sudeste.

Desse modo, para conhecer quem são estas mulheres, trabalhadoras domésticas que desejam a alfabetização apresentaremos as narrativas das interlocutoras que se prontificaram a narrar suas histórias de vida e seus percursos educacionais.

IV. As estudantes trabalhadoras domésticas do Curso da Zona Sul

Luana Pinheiro, Natália Fontoura e Cláudia Pedrosa (2012, p. 93) ao apresentarem o perfil das trabalhadoras domésticas no Brasil, que o trabalho doméstico remunerado, reconhecido como profissão em 1972, com a Lei nº 5.859, é “(...) uma realidade para muitas mulheres desde a época colonial”. Essa afirmação evidencia que durante séculos as mulheres que abraçaram a atividade doméstica como meio de sobrevivência financeira tiveram um tratamento desigual no que trata da legislação trabalhista.

Quem foram e/ou são as mulheres que fizeram e ainda fazem do trabalho doméstico remunerado a atividade profissional responsável pelo sustento de suas famílias? Ainda são as mulheres negras. Estas trabalhadoras brasileiras, mesmo remuneradas ainda vivenciam:

(...)uma herança escravista da sociedade brasileira que se combinou com a construção de um cenário de desigualdade no qual as mulheres negras têm menor escolaridade e maior nível de pobreza e no qual o trabalho doméstico desqualificado, desregulado e de baixos salários constitui-se em uma das poucas opções de emprego. Ao se observarem os dados regionais (PINHEIRO, FONTOURA, PEDROSA, 2012, p. 96).

Essa herança escravista concebe o trabalho doméstico como atividade desvalorizada, embora seja um dos sustentáculos dos privilégios da classe média brasileira, na medida em que esta faz uso do tempo de socialização familiar das trabalhadoras domésticas, para usufruir do privilégio de ter condições financeiras, educacionais, emocionais em equilíbrio (SOUZA, 2015).

Na pesquisa realizada no curso de Alfabetização de Adultos essa constatação também se evidencia, pois são as trabalhadoras domésticas e negras a maioria das estudantes do curso de alfabetização. Por isso, para conhecê-las evidenciamos aqui os seus relatos de vida das nossas interlocutoras, que voluntariamente se dispuseram a revelar as suas histórias de vida.

Cada história de vida relatada neste trabalho mostra como as trabalhadoras domésticas têm subtraído o seu tempo de socialização familiar que inclui a supressão do seu direito de acessar os conhecimentos escolarizados. Alguns relatos foram além do que foi planejado, porque observamos neles uma riqueza de detalhes que não impediram a análise aqui apresentada, pois todas as categorias de análise aparecem.

4.1. Rachel

“Eu tenho que estudar, eu tenho que aprender alguma coisa”

A entrevista com Rachel foi realizada no dia oito de dezembro de 2015, na Paróquia, uma hora antes de iniciar a aula do dia. Nascida em Silva Jardim, Estado do Rio de Janeiro, Rachel, tem 62 anos, se declara negra, evangélica e solteira. Trabalha como cozinheira a mais de 20 anos para a mesma patroa, no Leblon. Mora no emprego de segunda a sexta feira. Mas, tem a sua casa em Campo Grande, Rio de Janeiro, para onde vai aos fins de semana.

Rachel narra que teve uma boa infância, porque seus pais sempre foram muito carinhosos com os filhos, mas que foi um período de luta, “porque quando começa a trabalhar de pequeno pra poder ajudar a pessoa não tem muita infância. Eu fui conhecer uma boneca depois que eu vim aqui pra o Rio”.

Aos 37, resolveu sair de Silva Jardim e vir para o Rio de Janeiro, segundo ela “porque o trabalho na roça é muito puxado, ainda mais quando a gente é mãe solteira. Aí a coisa fica mais apertada ainda, porque os pais ficam ali” (Rachel indica que sofria a pressão dos pais pelo fato de ser mãe solteira).

Quanto ao seu percurso educativo, nunca frequentou a escola e conta que não o fez porque “desde os dez anos “trabalhava na cozinha da madame”. Rachel nos conta que o curso de alfabetização é a sua primeira escola.

De acordo com a sua ficha de matrícula, Rachel iniciou no curso de Alfabetização no ano de 2011. Entre idas e vindas, permaneceu nas Turmas C (inicial) e B (intermediário) por 1(um) ano e desde 2012 se mantém na turma A(final).

Trabalhando desde cedo, Rachel nos conta sobre o encontro com a oportunidade de estudar, afirmando que:

A oportunidade boa que eu encontrei no meio do caminho foi o estudo. Porque quando eu vim pra cá eu não sabia escrever o meu nome, eu não sabia ler. Pegava o jornal e não sabem nem o que é que tinha ali. Eu aprendi escrever o meu nome com a minha patroa (essa foi o segundo trabalho, depois de Paquetá). Ela dizia assim: “o seu nome começa com J, como é que faz a letra J”?

Sobre o desejo de se alfabetizar ela assinalou:

Porque eu acho que a gente tem que tá por dentro de muita coisa. Aprender falar direito, se comunicar. Porque eu era uma pessoa que as pessoas ficavam conversando e eu ficava num canto. Eu tinha medo de abrir a boca pra falar alguma coisa. Ai, meu Deus eu vou falar errado, eu não sei o que é que é isso! Aí eu ficava calada. Se perguntasse, eu falava mas, quieta, baixo. Por isso eu disse não, eu tenho que estudar, eu tenho que aprender alguma coisa.

Sobre os estímulos para estudar (ascensão social) destacou: “pra aprender, subir mais um pouco na vida, sair de uma pra uma melhor” deixa transparecer o desejo de abandonar a atividade de trabalhadora doméstica e ter outra profissão. Mas para Rachel a idade é um impeditivo para mudar a sua atividade laboral: “pela minha idade, vai ser difícil. Eu queria abrir uma coisinha pra mim. Eu queria abrir um restauantezinho pequeno. Mas pra mim fazer isso eu tenho que saber ler, porque se não eu não vou pra frente”.

Os principais obstáculos para o seu processo de alfabetização, segundo Rachel, estão relacionados ao cansaço que a atividade de doméstica lhe impõe “(...) porque você trabalha o dia todo, aí depois tem que sair correndo, depois volta, tem que trabalhar, arrumar a cozinha, fazer um monte de coisa.”

O papel da figura paterna é marcante como elemento cerceador do ingresso de Rachel na escola: “o meu pai não deixa eu estudar”.

Ao final da entrevista Rachel decidiu falar sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, o que para nós representou um momento relevante, possibilidade de conhecer um pouco mais a Rachel:

A mulher era criada para casar e servir o marido. Podia apanhar, podia não apanhar. Tinha que ficar calada, não podia falar com ninguém. E se chegasse lá na casa do pai e reclamasse que é que você fez? Você alguma coisa pra ele te bater! A culpa era da mulher. Eu sei que o meu pai tinha essa mentalidade, depois ele foi mudando a mentalidade dele. Mas ele tinha isso. Ele nunca bateu na minha mãe, mas os outro... Que uma filha apanhasse do marido, ele achava normal. Não, mulher é pra isso. Você não pode gritar com o seu marido, você não pode ter a sua ordem acima dele. Tem que ser abaixo'. Era assim que ele pensava.

A história de vida de Rachel e os percalços marcados pela impossibilidade de acessar os conhecimentos escolarizados na infância não a fazem ter lembranças negativas sobre a sua infância. A interlocutora relata que essa fase foi boa, embora tenha

iniciado no mundo do trabalho muito cedo. Isso a impediu de acessar os conhecimentos escolarizados.

Trabalhando na roça até os 37 anos e mãe solteira sentiu o peso da pressão social por ter uma filha sem ter seguido o tramite social que é casar, ter um marido, um homem ao seu lado, condição essencial para a mulher existir, ser. A sociedade exige isso da mulher, que para exercer a sua plenitude a sua humanidade, ter valor precisa se apoiar em um homem.

Vivemos em uma sociedade cujo legado patriarcal ainda se mantém vivo, influenciando formas e modos de agir que coloca a mulher como a cuidadora, sempre disposta a dar prazer para o homem e cuidar da família. Ou seja, à mulher o que cabe é ser a protetora. No entanto, isso não é valorizado.

Quando decide vir para o Rio de Janeiro, o que Rachel coloca em ação é um movimento de insurgência, na medida em que se rebela contra os ditames patriarcais. Destacamos que o trabalho doméstico representou para Rachel a alternativa primeira a ser seguida por conta, provavelmente da baixa renda familiar. Para as famílias menos abastadas, a opção é direcionar os seus filhos para o trabalho, no lugar de ir para a escola, mesmo a educação escolar sendo considerada de muito valor e entendida como meio de ascensão social. Observamos que Rachel carrega consigo o desejo latente de ir para a escola, possivelmente desde a infância.

Ao relatar que não sabia escrever o nome e que aprendeu a fazê-lo com sua patroa, nossa interlocutora nos apresenta pistas do seu desejo interno de participar da vida social e da cultura. Isso pode ser verificado quando ela discorre sobre a necessidade de aprender a “falar direito, se comunicar”. Enquanto não frequentava a escola Rachel se sentia acuada, se via como incapaz de desenvolver uma conversa. O medo de “abrir a boca e falar alguma coisa” é representativo da subalternização que sofre um indivíduo que não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita numa sociedade grafocêntrica.

Para Rachel, estudar representa a possibilidade de ascensão social e de humanização, pois para “subir um pouco na vida” é preciso aprender a ler e a escrever, para poder se comunicar e interagir socialmente, no seu entendimento dominar a leitura e a escritura é condição primeira. Destacamos na sua fala o desejo de abrir um restaurante, de desenvolver uma atividade comercial e para isso, de acordo com o entendimento de Rachel, saber ler e escrever é fundamental.

As influências da atividade doméstica sobre o corpo é destacado quando ela fala do cansaço provocado por um dia de trabalho e, como isso, é um obstáculo para o seu processo educativo.

Nas práticas educativas desenvolvidas com os estudantes do curso de Alfabetização de adultos notamos que o cansaço é uma questão que interfere de sobremaneira no processo educativo. Muitas/os estudantes chegam fadigados/as, não conseguem se concentrar e muitos/as dormem.

Ao narrar a relação com o seu pai e o comportamento deste em relação à sua educação escolar, percebemos o quanto a situação da mulher é atravessada por concepções que a subalterniza. O que ela nos fala tem relação com a submissão social naturalizada em nossa sociedade e que impõe a mulher um papel de submissão ao masculino “você não pode gritar com o seu marido, você não pode ter a sua ordem acima dele. Tem que ser abaixo”. Relatando essa vivência com o seu pai, Rachel nos aponta como se caracterizam as relações de gênero, onde os papéis das mulheres e dos homens são definidos hierarquicamente, determinando uma dinâmica nas relações de poder onde o homem se sobrepõe à mulher.

É evidente que ao longo dos anos as mulheres conquistaram espaço na sociedade brasileira, isso por conta de um processo de transformação levado a cabo pelos grupos interessados em mudar a situação das mulheres, principalmente o movimento feminista. O pai de Rachel parece acompanhar essas mudanças, o que fica evidenciado pela sua relação com os netos e netas que, ao contrário, passam a ser reprimidos/as ao não frequentarem a escola.

4.2. Maria de Deus

“O meu sonho da minha vida hoje é de aprender, pra mim ser alguém”

Maria de Deus tem 39 anos de idade, nasceu na Bahia, solteira, mas tem um companheiro e é mãe de dois filhos. Tem residência própria. Declara-se negra, ser católica e atuar como arrumadeira, no Leblon, e mora em Duque de Caxias, Município do Rio de Janeiro.

Sobre a infância, narra que aos 12 anos foi trabalhar em uma roça de mamão. A vinda para o Rio de Janeiro se deu quando ela estava prestes a completar 16 anos,

Maria de Deus nos conta que veio com uma pessoa (mulher) que chegou na sua cidade natal procurando alguém para trabalhar com ela. Não havia promessas naquele convite, nem possibilidade de estudar e nem contrapartida financeira pelo trabalho doméstico a ser realizado. O fato de não ter uma boa relação com a mãe levou Maria de Deus a aceitar a oferta:

“(...) minha mãe não tava nem aí pra mim, não ligava. Nem parecia que era filha dela. Então, eu queria sair de lá de qualquer jeito (...) fui trabalhar em casa de família, fiquei trabalhando só que ia dormir meia noite, uma hora da manhã, não tinha horário para dormir, pra nada. Acordava cedo, tomava conta de duas crianças e ainda cuidava da casa. Aí, não deu certo também, porque eu não era escrava de ninguém, né?”

No entanto, a relação com a sua empregadora não foi das melhores e Maria de Deus decidiu sair do emprego, o que não se deu de maneira cordata. Pois, sua antiga patroa, conta Maria de Deus, talvez, nutrindo um sentimento de rancor pela sua saída: “(...) essa moça chegou a inventar que eu estava doente de Aids, falou pra minha família, só porque eu não quis ficar mais na casa dela, ficou inventando.”

O resultado da maledicência Maria de Deus conta:

Aí, eu fiquei com depressão, eu acho, porque eu nem sabia o que era depressão na época. Fiquei doente e não sabia porque. Ela inventou essa mentira que eu tinha AIDS. Eu graças a Deus eu nunca peguei nada de doença nenhuma. Aí, ela ficou inventando essas calúnias e eu saí da casa dela, que era na Ilha do Governador, no Rio de Janeiro. Aí arrumei outro emprego em casa de família também, já com 17 anos, onde eu trabalhei, mais ou menos um ano e pouco nessa casa, aí também consegui um emprego melhor, em casa de família também, para ser copeira. Trabalhei dois anos e sete meses e a moça botou na minha carteira que eu tinha trabalhado só um mês e aí deu baixa na minha carteira. Saí de lá, porque arrumei um namorado, aí comecei a chegar atrasada no trabalho, aí ela me botou pra fora mesmo, me mandou embora. Aí botou que eu tinha trabalhado só um mês na casa dela. Aí, eu engravidei do meu filho que hoje está com 19 anos, o pai dele também me deixou e aí eu não tive oportunidade de estudar.

Sobre o seu percurso educativo, Maria de Deus relata que enquanto trabalhava na roça ela frequentou a escola pública durante seis meses, estudava na parte da manhã e gostava da professora, mas não chegou a se alfabetizar.

Sobre as oportunidades encontradas para estudar:

(...) eu não tive nenhuma oportunidade, porque sempre tinha que trabalhar. Sabe porque eu fiquei desiludida? O meu padrasto era muito ruim e ele que me ensinava o dever, e ele ia me ensinar e ficava gritando comigo e não entrava nada na minha cabeça .

Sobre o desejo de se alfabetizar:

Porque um dia, o meu filhinho me pediu para mim ensinar pra ele o dever e eu não sabia. Aí, eu fiquei muito triste, aí eu falei eu quero, eu vou aprender, porque eu acho isso muito triste e também, porque eu vi uma reportagem no programa da Regina Casé uma avó que disse que o neto dela deu força para ele estudar. Ela já estava bem velhinha, trabalhava, ela voltou para a escola, aprendeu a ler e hoje ela ensina pra ele. Eu fiquei muito triste quando o meu filho pediu para eu ensinar o dever para ele e eu não soube.

Sobre os estímulos para estudar, as dificuldades do dia a dia em lidar com a necessidade de escrever, conta Maria de Deus:

As vezes a gente quer escrever uma coisa e eu não sei escrever, sei até ler um pouco , mas escrever eu não sei. Isso dificulta muito, fico triste. Uma das coisas que eu mais quero. Eu até falei com a minha amiga, as pessoas têm sonho de ter isso ou aquilo, eu não. O meu sonho da minha vida hoje é de aprender, pra mim ser alguém, porque eu acho que sem o estudo nós não somos nada.

O grande incentivador de Maria de Deus é o seu filho de 19 anos e relata que ele fala: “não mãe, você tem que estudar mesmo”.

Ainda no quesito estímulos para estudar, Maria de Deus nos conta que a sua patroa não a apoia: “ela nem sabe que eu estou estudando. Tinha outra menina trabalhando lá e ela não gostava. Ela (a patroa) não apoia”.

Obstáculos no processo de escolarização, Maria de Deus conta que o seu atual companheiro não a incentiva:

(...) ele disse que eu estava muito velha pra mim estudar. Ele não queria que eu viesse nem agora. Ele disse que eu era muito velha, falou que eu não ia aprender, que burro velho não aprendia. Aí, eu falei pra ele, se fosse assim, eu preferia largar dele, do que largar a escola. Nossa, ele fala muito! Ele não me apoia. (...) Por ele eu não estava aqui não (no curso de Alfabetização de Adultos).

O motivo pelo qual abandonou a escola está relacionado ao abuso sexual sofrido na infância:

Eu morava com o meu padrasto e com a minha mãe, quando eu estava com seis pra sete anos meu padrasto começou a abusar de mim. Eu só tive coragem de falar com a minha mãe quando eu estava com 9 anos e a minha mãe não acreditou em mim.

Expulsa de casa pela mãe, que não acreditou no relato de Maria de Deus sobre o abuso sofrido, Maria de Deus foi morar com a avó. A interlocutora relata que não teve apoio familiar e que ficou sem condições psicológicas de retornar para a escola:

“(…) minha avó cuidava muito bem de mim, mas escola eu não tive mais cabeça de estudar, porque ele falou comigo que eu não era mais “moça” e eu fiquei pensando que eu não era mais ninguém e eu não queria mais saber de nada da vida e eu abandonei tudo, tudo. Eu fiquei tipo, perdida. E graças a Deus eu estou aqui.

A história de vida de Maria de Deus é reveladora do que podemos chamar de abandono social, de exploração e de subalternização. Ao relatar que veio para o Rio de Janeiro na companhia de uma pessoa que buscava “uma mocinha” para trabalhar, sem uma remuneração adequada, revela o que parece ainda ser comum em nossa sociedade: o trabalho infantil doméstico. Por serem compreendidas como mão de obra barata, as crianças são tratadas com negligência como parece ter sido o caso de Maria de Deus, tanto por quem a empregava com doméstica, como por sua família.

A exploração trabalhista fica exposta quando relata que não tinha horário para dormir, que não tinha salário. A violência se amplia quando revela a opressão sofrida nas casas de família por onde passou ao que parece até os 19 anos.

No caso de Maria de Deus, embora tenha iniciado sua atividade como trabalhadora doméstica cedo, ao que parece, não foi o trabalho o impeditivo que a afastou da escola, mas sim um trauma familiar, o abuso sexual sofrido. A falta de amparo familiar e psicológico a leva a abandonar a escola. No entanto, fica aqui caracterizado que o trabalho retoma o seu espaço de limitador do acesso aos conhecimentos escolarizados quando Maria de Deus afirma os motivos pelos quais mais tarde não retornou à escola.

Por outro lado, a postura agressiva do padrasto em relação à realização de atividades escolares é colocada em relevo por Maria de Deus, indicando a transgressão

do poder disciplinador imprimido pela figura masculina, no caso representado pelo padrasto.

A figura masculina na vida de Maria de Deus é marcadamente opressora. Quando fala do seu atual companheiro que a desestimula a estudar o que fica patente é que, embora muito se tenha avançado para muitos homens a mulher ainda é considerada incapaz.

Maria Deus nos aponta pistas de que vive uma violência doméstica e familiar. Quando o seu companheiro diz que ela é muito velha e que na vai aprender, o que deprendemos é que ela vive uma situação de violência psicológica que certamente interfere na sua vida de estudante. No entanto, embora tenha sofrido, dentro da sua própria casa, um processo de subalternização, o desejo de se alfabetizar surge quando o filho de Maria de Deus solicita ajuda nos deveres de casa. A vergonha em não poder ajudar o filho por não saber ler e escrever serve como combustível para que ela retorne à escola.

4.3. Maria Aparecida

“Quando nova não aprendi, quero aprender depois de velha”

Maria Aparecida, 39 anos de idade, nasceu na Paraíba, solteira, trabalha no Leblon como trabalhadora doméstica, reside no mesmo bairro com o companheiro, que é porteiro e declara não ter religião. Relata que em 2011, o motivo principal para a sua vinda para o Rio de Janeiro foi a morte do pai, mas também porque:

A minha mãe não gostava de mim, me discriminava porque eu era negra. Tive que sair de casa, fui trabalhar, depois, não tinha mais emprego aí eu fui pra casa da minha irmã, porque ela não queria que eu ficasse em casa, porque eu era negra. Aí, sai de casa e apareceu esse rapaz, que eu vim com ele (atual marido).

Eu tenho 3 irmãs e 2 irmãos. Eles tinham a pele mais clara que eu. Meu pai não tinha isso não. Só era a minha mãe. Minha mãe era mais clara do que eu, mas eu a considerava negra, porque o pai dela não era branco, a mãe dela não era branca. Aí, eu tive que sair de casa depois que o meu pai faleceu, porque ela ficava me discriminando. Não deixava a gente arrumar namorado. Aí eu fui pra casa da minha irmã.

Maria Aparecida relata que desde na infância trabalhava com o pai cortando capim para levar para os cavalos, e lembra que com 10 anos, capinava o mato na lavoura. Com relação à sua infância relata que não tem boas lembranças. Relatando sobre o seu percurso educativo, afirma iniciou os estudos aos 7 anos de idade, quando sua tia a matriculou na escola pública. Conta que repetiu a 1ª série estudou até a 2ª série. No entanto, “minha mãe não queria que a gente estudasse e tirava a gente da escola. Minha tia, lá na Paraíba é que me botou na escola, com 7 anos”.

De acordo com a ficha de matrícula, Maria Aparecida ingressou no curso de Alfabetização em 2014, com o desejo de se alfabetizar: “pra aprender alguma coisa. Eu não tive oportunidade de aprender quando nova, quero aprender depois de velha”.

Sobre o estímulo para estudar relata: “Só o meu esposo mesmo, e D. Luiza que mora lá no prédio onde eu moro. Ficam mandando eu estudar”. Quando contou para a família que mora na Paraíba que estava estudando: “acharam bom.”.

Sobre os obstáculos no processo de escolarização: “minha mãe não botava a gente na escola”. Além da mãe, o trabalho também era um empecilho para os estudos, pois:

Tinha que pegar um monte de cabra no mato, aí colocava as cabras na sombra por causa do sol e ia pra escola. Tinha que vir da escola rápido pra botar as cabras no mato pra comer e trazer de volta, aí o meu tempo de estudo foi muito pouco. Tinha dia que a gente nem ia pra escola. Só tinha que ir pra escola quando cumprisse todas as obrigações. Se não cumprisse não ia. Trabalhei de doméstica. Lá na Paraíba a gente ganha micharia, R\$ 100,00, R\$ 70,00, R\$ 80,00 por semana. Lá eles não pagam salário à gente não, pagam besteira.

O motivo de não ter frequentado ou abandonado a escola Maria Aparecida relata que o seu pai a incentivava estudar, mas:

Minha irmã mais velha estudou até a terceira série. Quando chegou na terceira série ela tirou a minha irmã da escola e não deixou mais a minha irmã estudar mais não. A gente parou logo (falando dela Maria Aparecida), porque ela não deixa. Ela dizia que a caneta era o cabo da enxada. Depois de sair da escola eu não fui estudar mais não. Só vim estudar aqui (no curso de Alfabetização de Adultos).

A negritude de Maria Aparecida, de acordo com o seu relato, parece servir como o elemento central na relação com a sua mãe. A rejeição da mãe nos remete à Fanon (2008) quando este discorre sobre a virtude, a beleza e a humanidade estarem associadas

à cor da pele branca. Para o autor, o processo de colonização atribuiu aos povos não brancos a associação com a inferioridade, com a feiura, com a indignidade, com a não humanidade, com a subalternização.

Por outro lado, entendemos que o menosprezo da mãe se configura como a negação do direito à existência, do direito de ser para o outro, e como se constituir como ser humano tendo a sua existência negada?

Também no caso de Maria Aparecida, o trabalho a recruta desde a infância e tem a figura da mãe como reforçadora dessa do abandono escolar, pois esta agia diretamente não a deixando estudar.

Destacamos que na história de vida de Maria Aparecida a figura masculina não aparece como elemento que age subalternizando, mas sim a figura feminina.

O desejo de se alfabetizar também é latente em Maria Aparecida e, ao contrário das demais interlocutoras, ela tem o apoio da figura masculina, o seu marido.

4.4. Ivanir

“Nunca estudei em lugar nenhum, até vir pra aqui. Por isso que a minha dificuldade é grande”.

Nascida na Bahia, Ivanir conta que sempre atuou como trabalhadora doméstica, . Tem 65 anos de idade, é solteira e tem 1 filha, que mora na Inglaterra. Declarou ser católica, embora tenha frequentado o espiritismo. Mora na casa da família para a qual trabalha no Leblon. Declara pertencer à cor/raça negra.

Sobre infância e trabalho, Ivanir relata que desde criança trabalhou na roça. Sobre sua vinda para o Rio de Janeiro conta que trabalhava como empregada doméstica na Bahia e sempre teve o desejo de vir para o Rio de Janeiro. A oportunidade surgiu quando a cunhada de uma antiga patroa a trouxe, em 1974. Lembra que veio com uma pessoa que a cunhada da sua antiga patroa.

Sobre o desejo de se alfabetizar: “eu tive vontade, por causa da necessidade. Eu comecei a vender Jequití, aí eu não sabia como virar para fazer aquelas coisas todas, as contas. Aí, eu digo, preciso dar um jeito”.

Sobre os principais obstáculos no seu processo de alfabetização, Ivanir conta que o principal obstáculo para o seu processo de alfabetização é a impossibilidade de estudar em casa e de chegar na hora certa no curso.

Conta que o trabalho como doméstica exige muito esforço por conta do volume de trabalho e que isso faz com que ela deixe de pensar nas próprias necessidades. Ela se preocupa perder o emprego e acredita que não seria fácil encontrar outro.

Sobre o motivo de não ter frequentado ou abandonado a escola:

Porque lá a fazenda não tinha escola, porque talvez eu nunca me interessei. Talvez não. Eu sempre digo que quem me criou foi eu mesma, aí eu não ligava pra essas coisas, só ligava para as cozinhas dos outros e trabalhando.

Sobre o início da sua inserção no mundo do trabalho perguntamos quando iniciou na profissão de doméstica, Ivanir responde que teve um problema com relação a idade, isso porque precisou tirar a carteira de trabalho. Conta que ela e um funcionário do Fórum, em Salvador, a ajudou a fazer o registro inventando uma idade para ela, porque não foi registrada ao nascer. Relata que ela própria, sem saber os procedimentos, foi ao cartório em Salvador, sozinha, fazer o seu registro de nascimento: “não foi ninguém que me registrou. Quem me registrou fui eu”.

Ivanir conta que a sua família é pequena, constituída de pai e mãe e irmão: “quando a minha mãe me deixou, eu estava com 5 meses e eu meu irmão ficamos com a minha tia. O meu pai sumiu também.. Ela (a tia) dizia que era 15 anos (a idade de Ivanir). Eu acho que era menos de 15 anos, por que tem um monte de gente que acha que eu não tenho a idade que eu digo que tenho.

Sobre não ter uma casa: “toda vida eu fiquei no emprego, eu nunca tive uma casa minha”. Conta que tem medo de morar sozinha, por conta da violência, por isso prefere morar no emprego.

Relata que poderia morar em São Paulo, por ter conhecidos naquele Estado, ou até ir morar na Inglaterra, pois sua filha reside naquele país: “minha filha fica me chamando para morar lá, mas eu não tenho vontade”.

Ivanir conta que tem o desejo de ter um negócio próprio:

Eu tenho como meta trabalhar pra mim, ter um cozinha [um negócio próprio] pra mim. Esse é o meu objetivo, ter uma coisa pra mim. Eu tenho jeito pra comida, eu tenho jeito pra florista, eu tenho jeito pra um monte de cozinha. Agora, só tenho que colocar as coisas em prática e organizar, porque eu sou desorganizada.

A inserção no mundo do trabalho também para Ivanir acontece de forma precoce tirando a possibilidade de acessar os conhecimentos escolarizados. O que destacamos é que Ivanir ingressa pela primeira numa escola aos 64 anos, no curso de Alfabetização de Adultos, o que pode explicar as dificuldades que ela encontra em lidar com os códigos escolarizados, uma vez que o acesso a eles se deu de forma tardia.

Observamos em Ivanir que a necessidade de estudar surge do desejo de mudar a sua atividade laboral, de ir além do que a condição de pessoa subalternizada impõe. Fazer outra coisa, talvez, signifique ter acesso a uma independência até então negada.

4.5. Ana

“Eu só penso em aprender, o que penso é em aprender”.

A entrevista com Ana foi muito difícil, pois ao relatar a sua história a emoção brotou e ela começou a chorar. Explicamos para Ana que se ela poderia parar de responder às questões a qualquer momento. Mas, ela continuou. Sentimos que ela queria contar a sua história. No momento de nossa entrevista, relatou que tinha idade 61 anos, de religião católica, que nasceu na Bahia, é negra e que sua vida como trabalhadora doméstica iniciou-se aos 10 anos de idade. Ao nos contar sobre a sua infância ela afirma que foi “péssima”, pois:

Desde pequena eu fui criada em casa de família. Eu tive mãe que me pôs no mundo, mas não teve condições de me criar. Então, as pessoas falavam assim (...) *“você quer ir trabalhar na minha casa?”* Eu ia e ficava lá, sem família nenhuma, para ganhar uma roupa, um sapato e um prato de comida. Foi assim que eu fui criada, nas casas dos outros.

Ana conta como veio para o Rio de Janeiro com uma pessoa que havia conhecido há pouco tempo. Quando chega no Rio e inicia o trabalho logo fica doente e é operada (mostra uma cicatriz no peito). Após a cirurgia, ficou internada durante 3 meses,

deixando em São Paulo a filha: “(...) eu sofri muito. Nunca tive apoio de ninguém. Aí depois, fiquei boa e voltei pra casa dessa senhora, aqui no Rio. Aí, não deu certo, fui pra outra casa e minha filha continuou em São Paulo”.

Ana nos conta sobre o seu percurso educativo. Não frequentou a escola e que os padrões a ensinavam em casa. Esse foi o primeiro momento em que travou contato com a possibilidade de ler e escrever. Foi quando veio para o Rio de Janeiro e se empregou na casa da família do patrão que conheceu aos 10 anos (idade do empregador) e com o qual trabalha atualmente. Esse mesmo empregador foi quem a iniciou no processo de alfabetização e que a vontade de prosseguir a fez procurar o curso de Alfabetização de Adultos, onde ingressou em 2014.

O ingresso no curso da Igreja se deu, porque não encontrou vaga na escola pública, situado no bairro. Ela conta que tentou se matricular na escola pública no início do ano de 2014, mas a informação que obteve é que não tinha vaga.

Sobre o desejo de se alfabetizar:

Eu quero aprender a ler. Porque é muito importante para você fazer uma compra, pegar um ônibus, andar. Eu não ando porque eu tenho medo de me perder. Eu sei onde é o Shopping Leblon, mas eu não sou de andar, porque eu não sei. Eu tenho medo de ficar perdida. E agente sabendo ler já é mais fácil pra você ler uma placa, prá onde vai, da onde vem, prá onde o ônibus vai, prá onde o ônibus vem, pra onde o ônibus passa, por onde o ônibus não passa. Isso tudo se torna mais fácil. Eu sei um pouco, porque eu faço compra. Quem faz compra pra ele sou eu (para o patrão), porque ele deixa o dinheiro lá e fala “*se vira*”. Então, até aí dá pra mim pegar.”

Sobre os estímulos para estudar (ascensão social)

Ah, professora, porque eu quero aprender a ler. Porque é muito importante (...) para você fazer uma compra, (...) pegar um ônibus, (...) andar. Eu não ando porque eu tenho medo de me perder (...). E agente sabendo ler já é mais fácil pra (...) ler uma placa, prá onde vai, da onde vem, prá onde o ônibus vai, prá onde o ônibus vem, pra onde o ônibus passa, por onde o ônibus não passa. Isso tudo se torna mais fácil. Eu sei um pouco, porque eu faço compra. Quem faz compra pra ele [o patrão] sou eu, (...) ele deixa o dinheiro lá e fala “*se vira*”. Então, até aí dá pra mim pegar”.

Sobre os principais obstáculos no seu processo de alfabetização:

É que eu não consigo gravar, me dá esse nervoso na hora. Eu não sei, eu me sinto muito insegura, muito, muito, muito... Na hora eu vou bem, eu tô indo devagar.

Ana nos diz que tem aula de reforço e que é orientada a fazer tudo devagar. Ela afirma que está conseguindo escrever e ler aos poucos.

O desejo de aprender a ler e a escrever em Ana é forte, embora tenha sido criada, desde pequena “em casa de família” e, ao que parece, tendo o direito à uma educação escolarizada negada o desejo permanece, mesmo com as dificuldades em lidar com os códigos escolares.

Quando narra o desejo de aprender a ler e a escrever para fazer um compra, ir ao shopping center, pegar um ônibus o que Ana, em nossa interpretação, está nos dizendo é que procura por sua cidadania a partir do seu processo de alfabetização. Sem a leitura e a escrita ela se sente uma não cidadã.

4.6. Dolores

...fica todo mundo lendo, lendo jornal, você tem vontade de aprender.

Nascida em Marques de Valença, Estado do Rio de Janeiro, Dolores, 61 anos de idade, mulher negra, mora com os dois filhos maiores. Ingressou no curso de Alfabetização em 2012. É trabalhadora doméstica. Narra que veio para o Rio de Janeiro aos 6 (seis) seis anos para trabalhar como babá, tomando conta de duas crianças, uma de 16 e outra de 11 anos de idade.

Enquanto as duas meninas iam para a escola Dolores se dedicava aos demais afazeres doméstico da casa. Relata que de tão pequena, sozinha na casa, quando ficava na janela tinha que colocar um banco para alcançar o parapeito, pois todos saiam e Dolores ficava trancada na casa.

Ao descrever como foi a sua criação, sua infância e a relação com o trabalho, Dolores nos conta que foi criada na roça e nunca frequentou a escola, porque tinha que tomar conta dos irmãos. Depois, quando cresceu, já com seis anos de idade

(...) meu pai me botou para tomar conta de uma criança na fazenda. Aí, eu fui prá lá. Quando chegou lá a mulher me achou tão pequena, porque eu era do tamanho do filho dela. Aí, meu pai pegou voltou comigo pra casa. Aí, tinha uma senhora passando férias lá, aí ela falou: “poxa se eu não morasse tão longe, eu levava essa menina”. Aí ele [o pai] falou: “mas a senhora pode levar”.

Sobre infância e a escola, Dolores conta que vem de uma família com onze irmãos. O seu pai colocou os irmãos caçulas para estudar e também suas três irmãs. O seu primeiro contato com o ensino se deu quando ela acompanhava uma menina para qual ela servia de dama de companhia, à aula de piano. Ela fica sentada em uma saleta esperando a aula de piano terminar.

Relata também que com mais idade, oito anos, acompanhou aquela mesma menina, agora já universitária, até a universidade e lá permaneceu, no sol esperando do lado de fora. O primeiro contato efetivo com uma escola, Dolores nos conta que foi aos 20 anos de idade: “com 20 eu entrei no Santo Inácio. Estudei um (um) mês”.

Questionada sobre as razões que a fizeram permanecer na escola durante um (um) mês, ela responde que: “não podia sair para ir pro colégio, porque eu era babá, porque eu tinha que tomar conta dos filhos da Jussara²⁵. Trabalhando no bairro da Urca à época Dolores nos conta a sua saga para ir para a escola:

Eu chegava lá molhada até aqui de nervoso (aponta a metade da coxa da perna), de ir correndo. Tomar ônibus, o trânsito não andava, também nem tinha dinheiro pra pro ônibus, tinha que ir à pé mesmo. Cortava ali pela Rua da Passagem. Eu ia à pé, porque não tinha dinheiro pra ir para a escola. Aí a professora falava assim quando eu chegava lá, chegava às oito e meia, chegava atrasada. Aí, ela falava assim: “não tem condições de você aprender, porque quando você chega está na hora do recreio”.

Sobre os principais obstáculos no seu processo de escolarização, Dolores relata que:

Eu tenho um pouco pra aprender. Matemática, esses negócios assim, mas agora eu tô com a cabeça quente que não está entrando mais nada na minha cabeça. Começou a ficar quente porque a patroa fica dizendo: “poxa, se você vai pro colégio, não tem hora pra terminar o trabalho”.

Dolores nos conta também que o horário de trabalho é outro obstáculo para o seu processo de escolarização, porque “não tem hora pra terminar”. Ao mesmo tempo relata que tem outro trabalho, como faxineira, no sábado e no domingo tem os afazeres da sua casa.

²⁵ Nome fictício. Jussara é o nome fictício da adolescente de 16 que Dolores aos 6 anos de idade cuidava.

Sobre o desejo de se alfabetizar, Dolores afirma: “ah, porque fica todo mundo lendo, lendo jornal, você tem vontade de aprender, né? Eu acho bom estudar. Agora que eu sei ler alguma coisinha, eu sempre vejo um jornal e qualquer coisa eu estou tentando ler pra ver o que é”.

A narrativa de Dolores é modelar no que trata da questão do trabalho infantil e da supressão do direito de ser criança e como se dá o processo de subalternização que atinge as mulheres negras, trabalhadoras domésticas. Começa na infância, quando no lugar de ir para a escola, ainda pequena, tem como responsabilidade tomar conta dos irmãos e ser “doada” pelo pai para trabalhar como doméstica, aos seis (seis) anos de idade.

Ao largo da sua infância, Dolores tem acesso à escola, mas como mera observadora, pois fixada em um espaço de subalternidade, ela só matem contato com a escola como observadora externa, porque como Babá é compreendida como aquela que não tem o direito de acessar os conhecimentos historicamente construídos.

4.7. Aurélia

...ela disse que era para eu estudar, porque ela precisa muito de uma pessoa que saiba ler mensagem, celular, saber escrever um recado.

A entrevista foi realizada na sala de aula da Turma C, onde Aurélia estudava e começou por volta das 18 horas da noite, uma hora antes de iniciar a aula. Aurélia, 63 anos de idade, mulher negra, mãe de dois filhos, religião não declarada, conta que nasceu em uma cidade chamada São Geraldo, interior de Minas Gerais. Na sua infância não tinha amigos/as da sua idade, não ia para o colégio. Aos sete anos de idade coloca uma cadeira na beira do fogão cozinhava para os três irmãos, o padrasto e a mãe. Todos os mantimentos eram deixados para que Aurélia cozinhasse e assim, quando todos chegassem, a comida estava pronta e a casa arrumada.

Quando relata a sua relação com a escola, Aurélia afirma:

Naquela época eu não estudava, porque o meu padrasto dizia que estudar era bater perna (...). Como o meu irmão e eu não era (sic) filhos dele, a gente tinha que trabalhar. Só os dele é que estudava (sic). Então, eu cresci assim, sem estudar, sem nada.

Aurélia conta que veio para Niterói, Rio de Janeiro, aos 19 anos de idade, depois que o padrasto a liberou para sair de casa. Ela conta que houve um “problema”²⁶ e por isso o padrasto a deixou ir embora com uma professora que dava aula na escola em que os seus irmãos menores estudavam. A professora com a qual Aurélia foi para a cidade tinha uma filha única que iniciava o curso superior em uma faculdade na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro.

Aos 20 anos Aurélia ingressou pela primeira vez em uma escola, em Niterói, Rio de Janeiro. A instituição educacional frequentada por Aurélia era a mesma na qual a professora, que a trouxe para o Rio de Janeiro, trabalhava. Desse modo Aurélia explica que trabalhava de dia e estudava à noite. A professora da escola, que também era a sua patroa, trabalhava na mesma escola à noite. Trabalhando e morando com a professora, Aurélia conta que “naquela época recebia uns cinquenta centavos, de hoje”.

Aurélia frequentou a escola e trabalhou/morou com a professora por três anos, mas afirma “como ela [a professora/patroa] era muito ruim pra mim²⁷, eu comecei a aprender, a conhecer as coisas da cidade. Ela não deixava sair porque ela mantinha a ordem do meu pai, que eu não podia sair na rua, só podia sair com ela”.

Segundo Aurélia, o trabalho doméstico exercido na casa da patroa era muito pesado e que naquela época tudo era feito na mão²⁸. Não tinha descanso, segundo Aurélia: “era sábado, domingo, não tinha nada. Era como se eu estivesse na roça. Lá a gente também não tinha feriado, não tinha nada. A gente trabalhava direto”.

Aurélia conta que não tinha vida social, após o serviço a cama era o seu destino. Trancada em casa, - a patroa saía e trancava o portão, o que a impedia de sair para a rua. Os momentos de sair de casa era quando ia para a escola ou para a Igreja com a patroa.

Sobre a escola, Aurélia conta que frequentava, porque a patroa a levava, deixando no ar a ideia de que não gostava de ir para a escola. Ela conta que não dava muita importância para a escola, porque cresceu ouvindo o pai (padrasto) afirmar que

²⁶ Questionamos Aurélia sobre o problema ao qual ela faz menção e, ao que parece, foi o motivo pelo qual o padrasto a liberou para sair de casa. Ela não se sentiu confortável para falar e nós não insistimos.

²⁷ Nesse momento, Aurélia não deixa claro se sofria ou não maus tratos, mas dá indícios que o trabalho que exercia era muito pesado.

²⁸ Fazendo alusão de na sua época não havia utensílios domésticos como nos dias atuais em que existe máquina de lavar roupa, por exemplo.

era besteira ir para a escola, que somente pessoas que gostavam de vagabundear frequentavam, “(...) então eu ia para a escola com ela [a patroa] por ir”. A patroa era a única professora da escola e foi com ela que aprendeu a escrever o nome, o alfabeto, a tabuada.

Após três anos, Aurélia conta que não deseja mais ficar na casa da professora/patroa, conversou com a mãe sobre o que havia decidido. Mas, antes de falar com sua mãe Aurélia já havia feito amizade com uma moça, sem a patroa/professora saber, que a indicou para um novo emprego como babá, em Maricá. No novo trabalho Aurélia afirma não tinha tempo para estudar, porque eram muitos os afazeres. Como a criança que ela tomava conta cresceu e não precisou mais de babá Aurélia teve que procurar outro emprego. Mas nesse momento ela já tinha ampliando a sua rede de amizades, o que facilitou encontrar outra atividade laboral.

Em Icarai, Aurélia encontra novo emprego, em uma casa de família, onde “fazia de tudo”. Permaneceu muito tempo nessa casa e só saiu quando a família foi despejada por falta de pagamento do aluguel. Nesse momento, o que é prometido a Aurélia é que após resolvida a questão do aluguel ela poderia retornar ao trabalho. Para o depósito foram os móveis da patroa e os pertences de Aurélia, exceto os documentos. O combinado era Aurélia ligar todo dia para saber se já era possível retornar para o trabalho. No entanto, para Aurélia o destino foi o de ir morar na rua, durante mais de um mês, somente com duas mudas de roupa e os documentos, enquanto a patroa e sua família foram morar num *apart* hotel. Assim, durante um bom tempo Aurélia morou na rua, dormiu e tomou banho na praia; pegava restos do lixo para se alimentar.

Embora estivesse morando na rua, Aurélia relata que tentou conseguir trabalho sem ajuda, batia nos prédios se oferecendo para trabalhar e os porteiros dos prédios já diziam logo que não tinha trabalho, que não sabiam de nada.

Aurélia relembra que somente quando foi trabalhar em Maricá e já estava com 23 anos foi registrada e tirou os seus documentos. Ela conta que o seu pai verdadeiro nunca a registrou e que o conheceu com cinco anos de idade, mas logo depois ele faleceu e sua mãe casou novamente.

Morando na rua, Aurélia foi reconhecida um dia por uma pessoa da sua cidade natal. Relatando como foi morar na rua, que estava com fome, que precisava tomar banho. A amiga a ajudou levando-a para dormir no seu emprego, mas Aurélia só poderia pernoitar depois das 22 horas, porque quando a patroa dela chegava sempre fazia uma vistoria no quarto dela para conferir se ela estava com alguém. Quando eram

23 horas, a patroa da amiga de Aurélia terminava o jantar, a amiga fazia um prato de comida para Aurélia, escondia debaixo da cama. Depois ela descia, ficava distraíndo o porteiro do prédio para que Aurélia subisse escondida pela garagem para que ele não a visse, porque ele poderia contar para a patroa da amiga de Aurélia:

várias vezes eu estava tomando banho e a patroa dela [da amiga] chegava e eu estava tomando banho. E a patroa dela dizia: “você está tomando banho a vida toda! Abre aí!” Eu tinha que sair correndo do banheiro, ela entrava no banheiro [a patroa da amiga] e eu me enfiava embaixo da cama para a patroa dela pensar que era ela que estava tomando banho. [...] Quando a patroa dela fechava a porta e ia dormir, eu pegava o prato de comida debaixo da cama e comia. Eu fiquei uns quinze dias assim. Aí, quando dava cinco, seis horas a patroa dela saía e ela [a amiga] tinha descer, comprar pão e eu tinha que descer com ela. E toda vez que a patroa saía, antes ela ia no quarto dela para ver se tinha alguém dormindo lá. Quando ela [a amiga] terminava o trabalho, por voltada das duas, três horas, encontrava comigo para me ajudar a procurar um trabalho.

Nas andanças de Aurélia e a amiga a procura de trabalho, elas souberam que havia uma mulher que precisava de uma trabalhadora doméstica, mas ela era muito difícil e ninguém conseguia manter-se no emprego por muito tempo. Aurélia foi assim mesmo: “foi aí que tive outra casa para ficar”, querendo dizer que deixou de morar na rua. Aurélia conta que a casa onde foi trabalhar era muito grande tinha muita roupa para lavar, tinha cinco carros na garagem. Ela levantava cinco horas da manhã, todo dia tinha que lavar a garagem:

“(...) ficava passando um montão de roupa e ela [a patroa] fazia a comida [...], ela levantava, fazia o café e me dava um golinho e um pedacinho de pão, só a metade do pão. Eu ficava até 1 hora [da tarde] arrumando a parte de baixo da casa, sem comer mais nada; não podia comer uma fruta, nem nada. Ela não deixava eu subir lá em cima [a casa era de dois andares e Aurélia só circulava na parte de baixo da casa]. Quando chegava duas horas [da tarde] ela me chamava, colocava duas colheres de arroz, uma de feijão, um bife bem pequenininho bem torrado. Com fome eu pedia mais um pouco e ela dizia que eu não podia repetir. Eu me contentava, tomava água.

Aurélia conta que com o primeiro pagamento começou a comprar comida e armazená-la no quarto onde dormia; que ficou nesse trabalho durante seis meses; que todo dia Aurélia ligava para a ex-patroa que foi despejada. Um dia, a ex-patroa a

informou que conseguiu alugar um apartamento no Rio de Janeiro, na Tijuca. A despedida da patroa recente se deu de forma não esperada. Aurélia conta:

ela chorou, implorou pra mim ficar, porque ninguém parava na casa dela, só eu que parei, que ela gostava muito de mim, as pessoas faziam o serviços mal feito e eu dava conta do serviço todo e fazia como ela gostava. Ai, eu falei não posso, porque as minhas coisas está lá (sic) no Rio. (...) Eu falei não, eu tenho que ir prá lá. Porque quando eu comecei a trabalhar com ela eu avisei a situação.

Aurélia conta que voltou a trabalhar com a ex-patroa que foi despejada e que a botou literalmente na rua. Mas, que a questão do despejo permaneceu rondando a sua vida “porque eles eram muito trambiqueiro (sic). Nós mudamos para uma rua, depois mudamos para outro bairro. Sempre era ordem de despejo. Aí, arranjei outro trabalho, porque eu não queria ser despejada mais.”

A partir do momento em que passou a interagir mais com as pessoas, Aurélia conta que ampliou a sua rede de contatos e quando mais uma vez a família para a qual trabalhava recebeu uma nova ordem de despejo ela decidiu mudar de emprego, porque não queria mais viver na rua.

Durante uma semana Aurélia procurou outro trabalho e encontrou através de uma agência de emprego, onde atuou por três meses. Ao sair da agência, foi trabalhar em uma casa de família na Gávea, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, onde atuou durante 25 anos, primeiro como diarista, depois efetiva. Em 2013 Aurélia deixou este trabalho. Durante esse tempo não houve espaço para a escola.

Aurélia conta do seu temor de ir novamente para a rua e resolveu seguir o conselho de uma amiga e alugar um “quartinho” em Niterói, no Rio de Janeiro, que seria o seu espaço de segurança.

A oportunidade de estudar surge através do atual trabalho, por que sua patroa perguntou se ela sabia ler: “(...) ela disse que era para eu estudar, porque ela precisa muito de uma pessoa que saiba ler mensagem, celular, saber escrever um recado”. O ingresso de Aurélia no curso de Alfabetização de adultos tem como objetivo atender às necessidades do seu trabalho, às necessidades da sua patroa.

Ao nos contar que o estímulo para estudar surge com o desejo da sua patroa em ter uma trabalhadora doméstica com as habilidades de ler e escrever, Aurélia nos aponta pistas, podemos supor, sobre do uso da educação não como caminho para aquisição de

conhecimentos ou encontrar uma identidade ou um lugar na sociedade, mas sim como meio de consumir a ideia de servir.

Com o relato de Aurélia podemos observar a repetição do trabalho precoce, a não frequência escolar, a opressão masculina e a força de uma mulher que consegue refazer a sua vida após passar um período como moradora de rua.

4.8. Antônia

“...eu queria estar durante o dia inteiro entendendo, mas eu fico o dia inteiro trabalhando, trabalhando (...) passo um pilhão (sic) de roupa...”

A entrevista começa com Antonia, 66 anos, religião não declarada, dizendo que tem dificuldades em escrever a letra F. O desenho da letra F é muito difícil para ela. Ela tem dificuldades em escreve com a letra cursiva. Afirma que não sabe nada, mas nas aulas ela demonstrar já ter desenvolvido as habilidades de leitura, embora a sua escrita seja um pouco precária, pois suas mãos não conseguem segurar corretamente o lápis. Ela afirma que mal sabe escrever o nome, mas durante as aulas ela consegue ler as palavras, mas sua escrita se apresenta confusa.

Antônia se autodeclara negra e conta que nasceu em Santa Rita de Jacutinga, município de Minas Gerais, e que dois dias depois foi para Barra Mansa e ficou lá até os 05 anos de idade quando a mãe dela morreu e segundo afirma, “(...) me roubaram para o Rio”. Solicitamos que explicasse esse “roubo” e ela afirmou que “uma mulher pegou eu e minha irmã. Ela me criou até os 13 anos”. Em conversas informais Antônia já havia contado que teve uma patroa que a maltratava e que um dia ela, não aguentando mais, deu uma “banda” (no sentido de derrubar a patroa) nela e foi embora. Ela conta que cresceu uma pessoa revoltada, porque a patroa a agredia:

(...) tudo nela ela só falava beliscando. Eu tenho marcas no corpo, pintinhas assim, que parece que eu tive sarampo e recolheu, mas é a unha. A unha é um veneno. Tudo o que ela fosse falar comigo, que ela não gostava ela me dava um beliscão. Eu não gosto de lembrar não. Ela já morreu, e já morreu tarde! Mas, morreu tarde mesmo, se não eu não tinha sofrido tanto!

Antônia conta que eram cinco filhos e que ela e as duas irmãs mais velhas foram distribuídas entre três casas de família e que ela ficou se tornou trabalhadora doméstica, mas sem receber remuneração.

Ela narra que na época não tinha enceradeira e que a cera não era líquida como as de hoje, que se joga no chão e passa um pano. No tempo em que trabalhava como doméstica tinha que passar uma cera vermelha (em pasta) no chão e com a mão, no chão de uma grande sala.

Antônia relata que sempre gostou muito de criança e que na nova casa tinha uma menina que só comia e bebia com ela. A menina foi com os pais morar no mesmo prédio da antiga patroa, que era sua avó. Conta que a menina, embora morasse com os pais, no mesmo prédio só Antônia fala da relação com a criança:

(...) tinha mãe, tinha pai, mas ninguém conseguia dar comida para ela. Então, eu vinha contando historias. E os outros diziam que ela só comia comigo. A menina era um sonho! Dormia comigo, tomava banho comigo. Ela era feliz só quando estava comigo. Eu cresci na felicidade só com essa criança. Tudo eu fazia para essa criança.

O marido da patroa, conta Antônia, “era um sonho, ele era médico, ele me tratava bem”, e que ela só a maltratava quando ele não estava por perto. Relata que quando a patroa não gostava de alguma coisa ela a beliscava e a carregava até o lugar onde tinha visto que alguma coisa estava errada “(...) enquanto ela não chegasse no lugar ela não soltava o beliscão”.

Relembra que quando tinha 13 anos de idade, um dia a patroa veio na direção dela para agredi-la e Antônia pensou a respeito da vida que levava: “hoje vai acabar isso” e entrou em luta corporal com a patroa, que ao perceber “(...) que eu podia enfiar a faca nela, porque ela era insuportável, aí ela passou a ter medo de mim, de estar dentro de casa e me agredir e eu dar o troco. Aí ela passou eu para a prima dela (...) que também não era “santa, mas aí eu já sabia me defender”.

A respeito do seu percurso educativo, Antônia conta que ingressou pela primeira em uma instituição aos 14 anos de idade, por desejo próprio. Esta vontade surge quando ao levar a criança que tomava conta para a escola, um dia perguntaram se ela estudava. Foi aí que surgiu o desejo de ingressar em uma escola, o que a levou a procurar uma escola. Ela conta que a nova patroa (prima da empregadora antiga que a maltratava) a

incentivou, mas o obstáculo que se apresentou para o seu processo de escolarização foi, na época o namorado²⁹ de Antônia, que veio a se tornar marido tempos depois.

Questionada sobre os motivos alegados pelo seu namorado para que não frequentasse a escola Antônia responde que a justificativa dele era “(...) porque tinha homem na escola”. A pressão do namorado levou Antônia a abandonar logo a escola. Mas, após 10 anos, ela novamente passou a frequentar outra escola.

No retorno à escola, aos 30 anos de idade, Antônia trabalhava na Barra da Tijuca, também como doméstica. A sua vida era executar as suas atividades laborais, por voltada das 18 horas ir para a escola e ao final da aula voltar para casa, aonde chegava por volta das 22 horas. Nesse momento, já casada Antônia conta que o então marido botava defeito em tudo o que ela fazia dentro de casa e o motivo alegado era que ela ia para a escola. A fala do marido era: “(...) eu tô com fome, queria jantar (...)”. Nossa interlocutora conta que o marido discutia muito com ela por causa da escola, que se preocupava com os filhos que ouviam e viam todo esse conflito.

Nessa nova escola, Antônia conseguiu concluir o primário, no entanto, novamente a pressão do marido a fez sair da escola. Mas, a vontade de estudar continuou: “(...) eu nunca quis parar de estudar.”

Antônia na sua persistência volta a estudar em uma escola perto da comunidade aonde mora, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Mas estudar perto de casa significava sair mais cedo do trabalho e ao mesmo tempo enfrentar um engarrafamento e chegava na escola com as aula já iniciada; ou às vezes quando conseguia chegar na hora, não tinha aula; ou ao final da aula, afirma Antônia:

(...) eu tinha que subir o morro e até eu chegar em casa cansada ainda tinha que fazer o dever [da escola], porque no outro dia tinha que voltar para a escola. Acabou que eu vim trabalhar aqui no Jardim Botânico, daí eu acabei saindo dessa escola.”

Trabalhando, agora na zona sul, no bairro do Jardim Botânico, Antônia conta que foi sua filha, durante uma conversa informal com pessoas conhecidas, que ouviu falar do curso de Alfabetização de Adultos e incentivou a mãe a voltar a estudar.

²⁹ Antônia conta que já namorava o seu futuro marido desde os 14 anos de idade e que o seu futuro marido trabalhava em frente à casa de família onde era empregada doméstica.

O motivo para voltar a estudar fica claro quando Antônia afirma: “eu quero aprender a ler e a escrever sem ninguém me ensinar uma receita, já leio, muito pouco, mas eu leio! (...) Eu só sei que eu quero ler!”.

Atualmente trabalhando como lavadeira e passadeira, ainda aos 66 anos de idade, Antônia afirma que não tem dificuldades em frequentar o curso, mas relata que o tempo é pouco, por conta do trabalho, e que por ela estudaria o dia inteiro: “eu queria estar durante inteiro entendendo, mas eu fico o dia inteiro trabalhando, trabalhando (...) passo um pilhão (sic) de roupa.”

O que destacamos a partir do que nos relata Antônia são o trabalho precoce, o fato dela ter sido criada, praticamente, em casa de famílias e sofrer agressões físicas, o desejo de estudar que a fez procurar uma escola.

V. Das narrativas insurgentes

O quadro analítico que se conforma a partir das narrativas aqui apresentadas retratam alguns traços da desigualdade socioeducativa que atinge as mulheres negras brasileiras. Os traços em comum que são o trabalho precoce, o trabalho doméstico como “não trabalho” o processo de subalternização provocado pela figura masculina, em sua maioria, pelos/as empregadores/as. Essas são as categorias a serem analisadas nesse capítulo. A nossa intenção é nos aproximarmos das questões construídas inicialmente para o desenvolvimento desta dissertação.

5.1. O Trabalho doméstico e rural na infância: obstáculo à escolarização

Duas são as definições sobre o que vem a ser trabalho infantil doméstico. A primeira, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é entendida como as atividades domésticas, exercidas no interior da casa de terceiros, por meninos, meninas e adolescentes (OIT, 2011, p. 1). A segunda nos é proposta pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) que concebe trabalho infantil doméstico como toda prestação de serviço contínua, remunerada ou não, realizadas por menores de 18 anos de idade, em casa de terceiros ou em suas próprias casas, para suas próprias famílias (FNPETI, 2015, p. 11).

Em nosso entendimento sobre o que vem a ser trabalho doméstico infantil, as duas definições se complementam e nos possibilitam uma terceira compreensão a ser defendida neste trabalho. Ou seja, em nosso entendimento trabalho doméstico infantil são as atividades domésticas, exercidas de forma contínua por crianças menores de 18 anos, no interior da casa de terceiros (remuneradas ou não) ou em suas próprias , para as suas próprias famílias, de forma não remunerada.

O trabalho doméstico implica na realização de serviços de limpeza, refeição, organização e supervisão de residências e exige uma estrutura física e mental desenvolvida para tal, como também responsabilidades compatíveis a de uma pessoa adulta. Exercido em ambientes perigosos, pois implicam em manusear utensílios pesados, fogo, resíduos considerados sem utilidade (lixo), etc., demandam também em uma jornada de trabalho que muitas vezes ultrapassam oito horas.

Exercido por crianças menores de 18 anos, o trabalho doméstico pode implicar em desestruturação psicológica, física, social e moral, uma vez que impede meninas e meninos de vivenciarem uma infância plena, como também interfere nos seus processos educacionais escolarizados, na formação de pessoas cidadãs. É isso que as narrativas das nossas interlocutoras apontam.

Embasado nos microdados da Pnad/IBGE, do período 2012-2013, o FNPETI (2015, p. 13), aponta que, em 2013, havia 3.187.838 crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade trabalhando no Brasil. E as regiões que mais concentraram o trabalho infantil foram às regiões Nordeste, com 33,2%, e Sudeste, com 31,4%.

Ao considerar o critério cor/raça, em 2013, dentre a população de crianças ocupadas, 62,5% eram negras (pretas e pardas) e 37,5% eram não negros (brancos, índios e amarelos). A pesquisa aponta também que houve uma queda (-9,1%) do trabalho infantil entre negros no Brasil, embora entre os não negros a redução (-13,2%) tenha sido um pouco maior (FNPETI, 2015, p. 22).

O recorte confrontando cor/raça e trabalho doméstico infantil, em 2013, destaca que no Brasil, 73,4% das crianças negras (pretas e pardas) realizavam trabalho doméstico. Em termos absolutos eram 156.793 crianças e adolescentes negros e negras para 56.820 de não negros. Quanto se trata da redução do percentual de crianças e adolescentes negras/os trabalhadoras/es domésticas/os, no período de 2012 e 2013, esta foi menor entre as/os negras/os (11,7%), se comparada às não negras/os (30,5%) (FNPETI, 2015, p. 54)

Não encontramos nos estudos do FNPETI a relação cor/raça, trabalho doméstico e sexo. No entanto, o Fórum nos apresenta dados que indicam que, em 2013, as meninas (94,2%) estavam ocupadas nos serviços domésticos (FNPETI, 2015, p. 52). Portanto, concluímos no ano de 2013, as meninas e adolescentes negras eram maioria a exercerem o trabalho doméstico infantil. Ou seja, diante dos apresentados são as meninas negras que compõem o grupo trabalhadoras/es domésticas/os Brasil.

Considerado um problema mundial, no Brasil, o trabalho doméstico infantil, se manifesta como naturalizado na medida em que as meninas ainda mal saídas da infância são levadas por famílias da classe média para as suas casas para atuarem como babás e/ou cozinheiras arrumadeiras, faxineiras, etc.

Embora, o Estatuto da Criança e do Adolescente delimite o trabalho infantil e adolescente, sempre foi comum em nossa sociedade essa prática de empregar crianças no trabalho doméstico. Até os dias atuais, ainda verificamos essa dinâmica como, por

exemplo, no caso ocorrido no ano de 2015, quando um casal de empresários de Belém do Pará postou um anúncio nos classificados de jornal procurando uma menina entre 12 e 18 anos para trabalhar como babá, oferecendo como contrapartida escola e moradia (STREIT, 2014).

Para Gabriela Moura (2015), o trabalho doméstico, no Brasil, se inicia com as escravas, majoritariamente negras, que não raro desde a infância conformavam o contingente doméstico dada à situação de escravas, após a abolição e até os dias atuais por questões que vão da sobrevivência à composição da renda familiar. Desde então, se tornou natural ver meninas empregadas domésticas, em geral, negras servindo às famílias da classe média brasileira.

As interlocutoras nos apresentam um quadro de desigualdade que nos remete àquilo que Souza (2015) denomina como “o privilégio da classe média brasileira”. Para explicar como se dá esse privilégio, primeiro o autor descreve o que ele compreende como classe para depois discorrer sobre a ideia de privilégio. A definição de classe para Souza (2015) é dada a partir do que ele chama de socialização familiar. Ou seja, diferente das definições de classe baseadas na renda o autor se fundamenta nas interações familiares como variante interveniente que vai definir o que é classe social.

As interações familiares nos constituem enquanto humanos, na medida em aprendemos a partir dela. Cada família tem o seu estilo de vida e no seu interior é que a nossa humanidade é construída. Nossas concepções de mundo, modo de agir, de pensar e de atuar são conformados ali. No entanto, para que essas interações familiares e os aprendizados que serão proporcionados nesse convívio ocorram é necessária uma estrutura parental equilibrada. Portanto, para Souza (2015), a socialização familiar conformada nas bases equilibradas se constitui como privilégio da classe média. Ou seja, as condições financeiras, emocionais, educacionais em equilíbrio, se constituem como o grande privilégio da classe média brasileira.

Esse grande privilégio, segundo Souza (2015), não alcança as classes menos abastadas que precisam vender o seu tempo para a classe média usufruir do grande privilégio que é ter tempo para apenas estudar, no lugar de trabalhar, ter tempo para constituir o seu capital cultural viajando, ter tempo para aprender uma língua. Nesse sentido, esse tempo que a classe média tem para se educar, se enriquecer culturalmente e, com isso, ter acesso a postos de trabalho prestigiados não é o mesmo que, por exemplo, as trabalhadoras domésticas têm. Estas precisam vender o seu tempo para que a classe média usufrua do seu grande privilégio.

Nesse sentido, aquelas famílias e/ou indivíduos que não vivenciam ou não vivenciaram aquelas vantagens, porque cedo tiveram que trocar a escola pelo trabalho, seriam desprivilegiados, por não terem tempo e a oportunidade de acessar bens culturais necessários para ascensão social. As nossas interlocutoras são “impedidas de estudar”, por conta da necessidade de trabalhar para sobreviver, conformando um déficit socioeducativo.

Essa é uma das razões pelas dificuldades encontradas quando elas retornam ou ingressam na escola. Ao mesmo tempo, esse não dominar os códigos escolares implica na fixação de espaços de subalternidade, no acesso a postos de trabalho desprestigiados.

Assim, considerando que, como apontam as pesquisas, as trabalhadoras domésticas são predominantemente mulheres negras, e por questões sócio-históricas sofrem um processo de subalternização. Podemos supor que cabe pensar essa relação mulher negra e trabalho doméstico a partir do conceito de colonialidade do poder. E o fazemos pensando com Quijano (2014; 2005; 2002), que discorre sobre a colonialidade do poder, as estruturas subjetivas/intersubjetivas que constituem os imaginários sobre as mulheres negras que as colocam sob uma estrutura de dominação e subalternização, materializada pelo estar fora da escola, pela desvalorização dos seus saberes.

Afinal, não seriam necessários conhecimentos mais elaborados para os exercícios da atividade doméstica. Ao mesmo tempo a questão da cor da pele, implicando em uma divisão do trabalho em termos raciais que as empurra para atividades laborais de menos prestígio, como é o trabalho doméstico, como também a não equiparação dos seus direitos trabalhistas aos dos demais profissionais de outras áreas. Entendo o trabalho doméstico uma atividade desprestigiada e hierarquicamente considerada menor, quem poderia exercê-la?

As questões do déficit socioeducativo aos critérios cor/raça e trabalho doméstico colocados em relevo pelas nossas interlocutoras nos remetem também a Bernardino-Costa (2015a; 2015b), na medida em que este se fundamenta no pensamento decolonial para refletir sobre a luta das trabalhadoras domésticas por direitos trabalhistas equivalentes aos demais trabalhadores brasileiros, e o conceito de colonialidade do poder, cunhado por Quijano (2005).

Como já dito anteriormente, o conceito de colonialidade do poder se sustenta a partir de um padrão de poder baseado na classificação hierárquica entre brancos e não brancos, ou seja, da ideia de raça.

Quando analisado o trabalho doméstico, atividade laboral desprestigiada e relacionando-o ao conceito criado por Quijano (2005), como ao conceito de socialização familiar de Souza (2015) e Bernardino-Costa (2015a, 2015b), o que se coloca em relevo é o encontro entre o pensamento decolonial e a temática desenvolvida neste trabalho, qual seja, trabalhadoras domésticas, negras e o processo permanente de subalternização que as afasta dos conhecimentos escolarizados, portanto da aquisição dos privilégios usufruídos pela classe média.

Por ser um trabalho desvalorizado, a atividade doméstica pode ser entendida como um “não trabalho”, realizado por uma “não pessoa”. Por isso decolonialmente, aqui, seria reconhecer que a atividade doméstica e as trabalhadoras que atuam nesta área devem ser valorizadas nos seus saberes, significa reconhecer a dívida que este país tem para com esta classe, reconhecer a sua humanidade. Ao mesmo tempo este pensamento nos direciona para a construção de formas de conhecimento alternativas.

5.2. O trabalho doméstico como “não trabalho”

Para a pesquisa onde a escuta e a coautoria são aspectos definidores, ganhou importância as proposições acerca da experiência de mulheres fixadas no *ethos* social de inspiração colonial. Observamos, assim, as análises sobre sua inserção no mundo do trabalho nos fundamentando em na ideia de que “o trabalho doméstico ainda continua sendo uma importante categoria ocupacional para milhares de mulheres, especialmente mulheres negras” (BERNARDINO-COSTA, 2015b, p. 147).

Quando relacionamos as questões raça, feminino e trabalho esse processo de hierarquização, toma força e legitima a exploração, a dominação, o que nos leva a considerar o construto “colonialidade do poder” como formulação explicativa do quem vem a ser a internalização da ideia de hierarquias raciais, onde a raça é o elemento central da classificação de grupos humanos entre inferiores e superiores e vai determinar o tipo de trabalho a ser executado por determinados grupos sociais e o não executados por outros, na medida em que são considerados de menor prestígio.

Para Bernardino-Costa (2015a), inspirando em Quijano (2014; 2005; 2002), a concepção colonialidade do poder nos ajuda a entender que a descolonização ainda está em processo, ainda permanece reverberando em nossa sociedade. O autor afirma que o processo de descolonização tem duas fases, a primeira relacionada ao âmbito político-

institucional, esta já findada, e a segunda que tem a ver com as questões de “raça-etnia, gênero, trabalho, conhecimento, sexo, religião-espiritualidade e linguagem, tanto em escala planetária quanto em escala nacional” (BERNARDINO-COSTA, 2015a, p 42), indicando que a nossa sociedade ainda sofre as influências de um pensamento que se funda em hierarquias e papéis sociais subalternos fixos a que são submetidos determinados grupos sociais, principalmente o afrodescendente.

Para o autor, a “raça e divisão do trabalho foram associadas, constituindo e mantendo uma divisão racial do trabalho durante todo o período colonial” (BERNARDINO-COSTA, 2015a, p. 43), somando a questão de gênero podemos observar a permanência desta relação até os nossos dias, pois a:

[...] construção do Estado brasileiro, assim como os demais na América Latina, foi um processo sem a participação da população indígena e negra. As nações latino-americanas entraram num processo de civilização e posteriormente de modernização, voltando as costas aos negros e indígenas. No caso brasileiro, construiu-se um imaginário – estruturado posteriormente em torno do mito da democracia racial, principalmente após a igualdade jurídica de todos obtida em 1888 – que supunha a integração e igualdade de todos, todavia, ainda fortemente marcado pela colonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA, 2015a, p. 46).

A divisão social do trabalho, conforme Bernardino-Costa (2015a), está diretamente associada a uma invisibilização de grupos humanos, ao seu silenciamento, na medida em que suas narrativas, seus discursos são encobertos, assim como também a deslegitimação de seus saberes. O mito da democracia racial, compreendemos, serviu para validar, para aprofundar todo esse processo de ocultação de grupos humanos, reconhecidos, classificados pela colonialidade do poder como inferiores, estabelecendo relações hierárquicas que sobrevivem até nossos dias.

Durante a pesquisa observamos que algumas trabalhadoras domésticas ainda não têm os seus direitos trabalhistas reconhecidos pelos/as seus patrões/oas. Ou seja, ainda existe uma resistência por parte da sociedade brasileira em reconhecer a isonomia dessas trabalhadoras aos/às demais. Esse modo de resistência pode ser explicado a partir do conceito colonialidade do poder que se manifesta “(...) explicitamente (...) por meio de um não reconhecimento jurídico-trabalhista da categoria e, também, pela forte associação do serviço doméstico ao trabalho escravo” (BERNARDINO-COSTA, 2015a, p. 61). A resistência em regulamentar a PEC das domésticas é um exemplo

emblemático de como a nossa sociedade encara o trabalho doméstico, como menor, desprestigiado.

5.3. Processo de subalternização: por pais, maridos e patrões/as

O mundo da rua é dos homens e o espaço privada é das mulheres, aos homens é permitido pensar, olhar. Essa *prisão* lugar permitido às mulheres pode ser entendido como um ambiente limitador que atrasa o seu processo de escolarização. Gabriel Sena Jardim (2014), ao analisar o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água discorre sobre a histórica condição subalterna da mulher. O autor aponta que desde a Grécia Antiga o conceito de sexo feminino era inexistente e que as concepções dos médicos da Antiguidade davam conta da existência de um único sexo, conformando a compreensão da mulher como ser imperfeito, não homem.

Jardim (2014) destaca, ainda, que esta compreensão de um único sexo começa a perder a validade com os ventos iluministas no século XVIII, momento a partir do qual a questão da igualdade entre os seres humanos é colocada no cerne das relações sociais. No entanto, a “biologização do corpo da mulher” (JARDIM, 2014, p. 17) faz emergir um novo entendimento sobre o feminino, que revela uma divisão hierárquica dos sexos, na medida em que o homem passa ser reconhecido como o sexo forte e a mulher como o sexo belo e frágil.

Com os ideais democráticos burgueses, à mulher são atribuídas as funções materna e de cuidadora (JARDIM, 2014, p. 17), o que associa o papel feminino a funções consideradas inapropriadas para os homens, enquanto provedores. Desse modo, à mulher são atribuídos os afazeres domésticos, atividades consideradas de menor valor. Nesse processo, também o discurso científico veio para ratificar a ideia da inferioridade psíquico-intelectual da mulher, o que serve como justificativa para “(...) a recusa no direito à educação” (JARDIM, 2014, p. 17), como também a fixação em espaços de subalternização.

Em nossa sociedade, o homem ainda é reconhecido como o sexo forte a mulher como frágil, isso justifica uma série de opressões, que as colocam como seres imperfeitos e por isso passíveis de serem fixadas em espaços de não ser, como sujeitos subalternos. Mas, por que a mulher ocupa o espaço de sujeito subalterno, o lugar do não homem? Para explicar esta questão dialogamos com Gayatri Chakravorty Spivak (2010) que desenvolve suas pesquisas a partir da compreensão do sujeito do terceiro mundo e as representações construídas no mundo ocidental. Trabalha com ênfase no processo

onde as classes compreendidas como subalternas são alijadas do poder. Nas suas prioridades analíticas estão as mulheres indianas. Desse modo, o que aponta é que o sujeito do qual fala em sua obra mais expressiva³⁰, “Pode o subalterno falar?”, a mulher, entendida como sujeito subalterno que pode falar de si mesma (SPIVAK, 2010, p.61).

Na questão do feminismo considera que “a imagem da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres. As diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação” (SPIVAK, 2010, p.66).

Para a autora:

no contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, ‘há evidência’. É mais uma questão de, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se no contexto da produção colonial o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, pp.66-67).

Pensando a partir desse argumento, justamente a questão da dominação masculina, compreendemos que as inspirações coloniais podem ser colocadas como pano de fundo para o enraizado processo de desautorização a que são submetidas as mulheres no mundo capitalista-colonial. A situação dos adultos dos segmentos empobrecidos inseridos nos projeto de alfabetização não pode ser pensada fora de uma lógica multidimensional. Nesse sentido, as atividades laborais de menos prestígio exercidas historicamente pelas mulheres tem uma relação direta com a “inferiorização social da mulher” (SAFFIOTI, 2013, p. 45).

Essa inferiorização serve tanto ao sistema capitalista de produção, uma vez que este não teria como absorver a mão de obra feminina, como para a persistência de uma tradição cultural que inferioriza a mulher e a enclausura em espaços de subalternização e conseqüentemente associa a sua mão de obra a atividades laborais menos prestigiadas, como o trabalho doméstico, por exemplo.

Pierre Bourdieu (2014, p. 11), ao tratar da dominação masculina, da condição feminina e da violência simbólica revela-nos a naturalização das relações de dominação, privilégios e injustiças impostas ao feminino. A esse processo, o autor denomina de

³⁰ Sobre sua produção mais expressiva destaca-se o livro “Pode o subalterno falar?” – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

violência simbólica. A violência simbólica pode ser entendida como a imposição que se dá de modo:

(...) suave, insensível, invisível às suas próprias vítima, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do conhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2014, p. 12).

A compreensão do conceito de violência simbólica, nesse quadro teórico é profícuo e nos ajuda a lógica dessas assimetrias de poder. A dominação pode ocorrer quando há a imposição de uma língua, de forma de falar, de estilo de vida, de modos de pensar e agir, como também o modo como a mulher é compreendida, ou seja, subalternizada.

A partir das narrativas das interlocutoras da pesquisa, observamos que o trabalho infantil doméstico se configura como elemento central e obstáculo para ir à escola, pois na infância foi necessário trabalhar em suas próprias casas, realizado afazeres domésticos, cozinhando para a própria família, por exemplo, e como forma de ajudar na renda familiar, atuando em casas de outras famílias de classe média. Por outro lado, o trabalho se configura como elemento de fuga para sobreviver aos conflitos internos ao seio familiar. Por isso, *seduzidas* pelas ofertas de trabalho que chegam à porta das suas casas, muitas crianças são entregues pelos próprios pais às famílias de classe média e a elas servirão, inserindo-se precocemente no mundo do trabalho.

Essa prática enraizada na nossa sociedade, onde meninas negras são iniciadas no trabalho doméstico prematuramente pode ser observada nas narrativas das nossas interlocutoras. A necessidade de sobreviver, de compor a renda ocupa o lugar da escolarização. Mas como é latente o desejo de ir para a escola, essas meninas na fase adulta permanecem lutando pelo direito à educação, que lhes foi negada na infância. Ou seja, permanecem enfrentando toda uma estrutura social que a todo o momento as nega esse direito.

O trabalho infantil doméstico no Brasil faz parte da nossa herança histórico-escravista, cujas marcas significativas são o feminino e a cor/raça negra. No período colonial, a força de trabalho doméstico era uma prática naturalizada e indispensável. Quanto maior fosse o numero de escravas domésticas, maior seria o prestígio da família. Desse modo, o que evidenciamos é que desde a inauguração do projeto colonial

brasileiro são as mulheres negras, desde a infância, que trabalham nas casas das famílias exercendo o trabalho doméstico.

As trabalhadoras domésticas, interlocutoras desta pesquisa, vendem o seu tempo para a classe média e perdem a possibilidade de vivência a socialização familiar e, portanto, adquirir capital cultural e os conhecimentos abstratos necessários para compreender os códigos que circulam pelos espaços escolares.

Na infância, no lugar de brincar e de acessar os conhecimentos escolarizados, são trabalhadoras cujas atividades podem comprometer o emocional, o físico e o educacional. Adultas, permanecem na mesma função, atividade desvalorizada, corpos castigados pela carga horária de trabalho, mas continuam sonhando em transformar suas vidas na medida em que entendem que a mudança poderá vir na medida em que aprendem a ler e escrever.

Considerações Finais

A nossa inserção no curso de Alfabetização de Adultos, projeto da Igreja Católica, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro nos fez vislumbrar o lugar de importância dos aspectos que marcam as hierarquias sociais além dos aspectos das relações de gênero e de raça. A diversidade de sujeitos, que demandam o curso favoreceu um olhar mais amigável dos desafios presentes nas ambiências de alfabetização de adultos. Tais aspectos estão intimamente relacionados à condição desses jovens, adultas/os e idosas/os que se tornam estudantes dos cursos comunitários de alfabetização. Entender como essas conformações são estabelecidas nos fez valorizar o contato com os/as estudantes matriculados no curso de Alfabetização de Adultos.

Inicialmente, o mapa desenhado aqui indica seus lugares de pertencimento e ainda um constante processo de subalternização. Entendemos que, fora da escola, não tiveram oportunidade de desenvolver conhecimentos valorizados socialmente (conhecimento de referência) – embora suas histórias de vida apresentem um mosaico de riquezas e saberes outros - porque muito cedo foram inseridos/as no mundo do trabalho e excluídos/as das experiências básicas de socialização.

O que se depreende é que uma parcela da população permanece distante dos conhecimentos de referência - aqueles valorizados pela sociedade, que garantem alguma mobilidade social - de processo de desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita e o uso social dessas habilidades. Assim, se tornam jovens, adultas/os e idosas/os com dificuldades para sobreviver em uma sociedade grafocêntrica. Mas, vimos que o desejo de aprender a ler e escrever, sempre presente, as/os preenchem dos sentimentos de esperança de transformação, de mudança quando retornam ou ingressam em cursos de alfabetização oferecidos por instituições religiosas.

A opção pela alfabetização em espaços religiosos está relacionada a distintos fatores que tratam do desconhecimento da proposta pública de alfabetização, ou pela baixa oferta de vagas, ou até mesmo por se tratar de um espaço religioso, o que nesse ambiente existe um acolhimento diferenciado, por se tratar de uma obra social.

O perfil dos/as estudantes que demandaram o curso no período entre 1990 a 2014 é composto por mulheres, da região Nordeste, com idades entre 15 e 59 anos de idade, revelando que foram as mulheres jovens e adultas que demandaram o curso em

sua maioria, com uma parcela significativa de idosas. Quanto à atividade laboral das mulheres, encontramos 50,1% exercendo a profissão de trabalhadoras domésticas.

De acordo com os dados levantados, a maioria dos/as estudantes que frequentam o curso é católica, seguida de evangélicos/as, entre outras religiões, o que destaca a atmosfera ecumênica do curso, mesmo que ocorrendo aulas obrigatórias de religião (católica), às quintas feiras, no horário das 19:00 às 19:30, mas que nem todos/as os/as estudantes frequentam.

Quanto à cor/raça de pertencimento, a pesquisa realizada em 2016, revelou que demandaram o curso de alfabetização destacadamente as mulheres negras, trabalhadoras domésticas. Nesse mesmo ano a faixa etária que se matriculou no curso de Alfabetização de Adultos aponta um decréscimo do público jovem e adulto feminino, mas manteve-se em alta a demanda das mulheres adultas, embora tenha sido observada uma queda, quando comparada ao período de 1990 a 2014.

Quanto à cor/raça de pertencimento, a pesquisa realizada em 2016, revelou que demandaram o curso de alfabetização destacadamente as mulheres negras e trabalhadoras domésticas (41,5%). Nesse mesmo ano a pesquisa revela um decréscimo do público jovem, como também da faixa adulta, embora esta ainda se mantenha com sendo a maior demanda, principalmente a do sexo feminino, oriundas do Nordeste (51,2%). A participação das mulheres originárias do Sudeste (17,1%) pode ser ressaltada.

Concluimos que o grande público atendido pelo curso de Alfabetização de Adultos é composto por mulheres negras, trabalhadoras domésticas adultas, originárias, primeiro, da região Nordeste e, depois, do Sudeste.

Por outro lado, a partir do relato das entrevistadas temos que todas se autodeclararam pertencer à cor/raça negra, três de declararam católicas, uma evangélica e as demais não declararam a religião. Todas são trabalhadoras domésticas e começaram a trabalhar na infância, na lavoura ou como domésticas. Somente duas das entrevistadas frequentaram a escola na infância e abandonaram os estudos uma por trauma psicológico, decorrente de abuso sexual, e outra, porque a mãe não a deixava estudar.

Duas das interlocutoras ingressaram o no curso de Alfabetização na fase adulta e as demais já idosas. Entre os estímulos para ingressar ou retornar à escola os relatos apontam filho, marido, vizinhas e patroa (para fins de qualificação profissional). O desejo de se alfabetizar também está relacionado à mudanças de atividade laboral, de ascensão social.

Como empecilho para ingressar na escola e/ou nela permanecer destacam as narrativas das nossas interlocutoras o cansaço decorrente da atividade doméstica, a figura paterna, o marido ou companheiro, o horário de trabalho, a insegurança.

Embora os obstáculos sejam constantes para que as nossas interlocutoras continuem o processo de alfabetização, o anseio de transformação, de libertação se materializa no desejo de aprender a ler e a escrever que se mantém constante. Observamos que é permanente o enfrentamento, que exige ultrapassar barreiras que surgem no caminho, seja a fala de alguém tentando desqualificar o desejo de se alfabetizarem, as ações de subalternização que recaem sobre elas, o tempo dedicado ao trabalho doméstico, o cansaço.

Nesta pesquisa se confirmam os dados oficiais, que apontam que o grupo social representado por homens e mulheres negras/os ainda encontra-se em desvantagem socioeducativas e, ao que parece, as políticas educacionais direcionadas ao enfrentamento do significativo contingente de pessoas jovens, adultas e idosas, sem acesso aos conhecimentos escolarizados, não dão conta de reduzir ou mesmo garantir que todos e todas tenham direito à educação.

Em sendo a educação pública brasileira um desafio para negros/as, ainda não alfabetizados/as, é preciso visibilizar as tentativas de enfrentamento fora do sistema regular, no sentido de se construir um panorama real sobre a demanda por processos de alfabetização. E o projeto de Alfabetização de Adultos nos trás uma representatividade do que acontece fora do sistema oficial de ensino, indicando, provavelmente, que os estudantes que acessam processos escolarizados não regulares estão de fora das pesquisas oficiais.

As nossas interlocutoras ao contarem um pouco das suas histórias de vida evidenciaram o quanto é desigual este país, em termos de oportunidades educacionais, políticas educacionais, sociais, direcionadas para o grupo social pertencente à cor/raça negra, principalmente as mulheres negras, que muito cedo começaram a trabalhar para compor a renda familiar e também para se afastar de problemas familiares.

Todas apontam que não tiveram o direito a educação escolar respeitado, só lhes restando atuar na atividade laboral desprivilegiada como é a atividade doméstica, porque não tiveram o direito de escolha e dar um direcionamento distinto às suas vidas.

Duas das interlocutoras apontam que até a juventude não tinham registro de nascimento. A certidão de nascimento é indispensável para qualquer cidadão, pois permite que outros documentos sejam obtidos como, por exemplo, a obtenção da

carteira de trabalho e a realização de matrícula escolar. A pessoa que não possui certidão de nascimento pode ser considerada u não cidadão, porque fica impossibilitada de acessar serviços básicos.

Ao entendermos as especificidades já apontadas no eixo de pesquisa EJA, vimos que a questão do analfabetismo entre jovens, adultos/as e idosos/as brasileiros/as, na atualidade, é um dos grandes desafios cujo enfrentamento se caracteriza por idas e vindas, avanços e retrocessos. Por isso, vimos como relevante pensar que na origem deste problema nacional esteja a ideia de um processo de apagamento da “cultura da exclusão” que atinge grande parte da população brasileira, principalmente os não brancos, os diferentes, herdeiros da melhor parte da aventura colonial aqui no Brasil. Por tudo isso, o que tentamos apresentar neste trabalho foi uma análise em diálogo com o pensamento decolonial e a perspectiva intercultural crítica, que são ferramentas possibilitadoras de outros entendimento da conformação da sociedade brasileira visando o encontro de uma *pedagogia outra*, promotora da emancipação de grupos marginalizados.

Encontramos a partir dos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa uma forma de contribuir para o debate educacional que uma perspectiva distinta sobre os grupos fixados em espaços de subalternização, como é o caso das mulheres negras, trabalhadoras domésticas. Refletir a partir desse grupo marginalizado pela sociedade brasileira nos permite a aproximação do nosso olhar para os determinantes que empurram para espaços fixos de subalternização grupos humanos que historicamente foram e ainda são alijados dos espaços educacionais.

Esse movimento aponta a emergência de amplos aportes práticos, teóricos e metodológicos que deem força para a visão decolonial e para a perspectiva intercultural crítica como constructo teórico que trazem uma renovação crítica sobre a sociedade brasileira, sobre a educação, na medida em que oferece releituras sobre a história brasileira, problematizando e trazendo à tona questões ainda invisibilizadas e oportunizando o reexame de questões contemporâneas. Os que estes aportes teóricos nos mostram também são as possibilidades de outras pedagogias nos interstícios onde se localizam outros sujeitos.

A análise das falas das interlocutoras da pesquisa apresenta a interveniência das relações de gênero apontando para um processo de desvalorização do sujeito feminino. As entrevistas a todo o momento apontam que desde a infância vivenciam relações hierárquicas que as fixam em espaços de subalternização. Ser do sexo feminino pode

significar ser frágil e/ou incapaz de realizar atividades que necessitem uma elaboração mental mais complexa ou que exijam força corporal. Essa concepção do feminino é histórica.

O trabalho infantil que sempre foi naturalizado em nossa sociedade, principalmente para as crianças cujas famílias vivem em condições econômicas e sociais precárias é o elemento que justifica o estar fora da escola, uma vez que todas as interlocutoras apontam que ingressaram no mundo do trabalho precocemente. A pobreza, a desagregação familiar muito cedo, empurrou para o mundo do trabalho as interlocutoras dessa pesquisa como também os/as demais estudantes do curso de Alfabetização de Adultos, poucas foram as oportunidades de estudar. Quando a escola esteve presente na vida das interlocutoras, logo, elas tinham que abandoná-la, por conta da necessidade de trabalhar ou da imposição de um ente familiar, pai ou mãe.

Consideramos que as nossas interlocutoras enfrentam e confrontam uma estrutura que a todo o momento diz *aqui não é o seu lugar*, podemos supor que ingressar na escola ou a ela retornar para aprender a ler e escrever representa um movimento de insurgência. Mesmo entre idas e vindas, elas estão firmes no propósito. Por isso, vislumbramos a possibilidade de, na contramão da fixação das mulheres negras e trabalhadoras domésticas como uma ação política, no sentido de viabilizar, em diálogo, o acesso aos distintos conhecimentos historicamente construídos, oportunizar a divulgação do que aqueles grupos sociais têm a dizer, suas posições, suas escolhas. Mas, para tal, esta participação exige o acesso a processos educativos direcionados para o desenvolvimento da autonomia.

Nesta pesquisa encontramos um caminho distinto no que trata das pesquisas sobre a educação de jovens adultos e idosos que são os processos educativos desenvolvidos a partir de instituições religiosas. Destacamos também que as mulheres negras adultas e idosas interlocutoras desta pesquisa apontam para a necessidade de se voltar os olhares para este público específico que demanda o curso de Alfabetização de Adultos.

Ao mesmo tempo concluímos que é preciso que educadores e educadoras participem dos debates que apresentam como elementos centrais o pensamento decolonial e perspectiva intercultural crítica para a descolonização das práticas educativas, possibilitando assim uma educação outra, que considere as especificidades dos grupos marginalizados.

Entendemos que refletir sobre práticas alfabetizadoras outras com estudantes da EJA requer consciência dos processos de subalternização pelos quais passam e que impactam de forma significativa suas maneiras de se autorrepresentar no processo de aquisição de saberes fundamentais. Nesse sentido, acreditamos é preciso considerar a perspectiva intercultural crítica nas práticas educativas como possibilidade de nos movimentarmos na direção de uma educação igualitária, na medida em que percebemos as diferentes percepções de mundo e a partir delas promover outra educação.

Pensar criticamente a partir do pensamento decolonial e da perspectiva intercultural crítica amplia as possibilidades práticas pedagógicas outras na medida em que nos damos conta do processo de colonização do outro e suas implicações no campo educacional não só de jovens, adultos e idosos, mas no âmbito da totalidade da educação.

Consideramos que atuar a partir da diferença na educação pode se constituir como a efetiva promoção das oportunidades não somente no que trata do acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, fora e dentro da escola mas, contribuir para uma educação que atenda às demandas de um mundo onde cada vez se observam as lutas pela igualdade de direitos das diferentes culturas, das diferentes identidades que se articulam de modo a possibilitar que grupos humanos excluídos possam ocupar espaços antes negados.

Esta pesquisa aponta a discrepância socioeducativa que atinge as mulheres negras e vem reproduzindo desigualdades ao longo de anos, e porque não dizer, por séculos. Essa inconsonância se sustenta porque talvez as práticas educativas direcionadas aquele grupo de pessoas estejam impregnados de visões e concepções colonizadoras que perpassam não somente o campo educacional, mas por todas as instâncias sociais no Brasil. Essa é a nossa herança que enraizada nos impede de ver outros pontos de vista, lançar um olhar distinto sobre este grupo marginalizado.

A perspectiva intercultural crítica nos orienta para uma reflexão sobre práticas pedagógicas alternativas como possibilidades de construção de uma sociedade e de uma educação mais democráticas, na medida em que reconhece e valoriza os diferentes grupos socioculturais e seus diferentes modos de construção de conhecimento. A educação, portanto, não se constituiu como elemento importante para o desenvolvimento socioeconômico e político do Brasil, o que aponta pistas para o lugar destinado à pessoas adultas das camadas empobrecidas da sociedade brasileira, embora

aquelas tenham e têm dado uma contribuição significativa para o desenvolvimento deste país.

Propomos-nos a buscar outras formas de atuar e contribuir para a reflexão acerca dos processos de alfabetização/educação de jovens, adultos e idosos, com o intuito de, a partir da compreensão de que é preciso buscar pedagogias outras, refletir sobre nossas práticas educacionais. Se quisermos contribuir para a mudança desse processo permanente de desigualdade que atinge as mulheres negras é preciso refletir sobre a alfabetização como processo colonizador, que invisibiliza, desempodera e aliena; e como possibilidade decolonial, na medida em que valoriza saberes, empodera, desaliena.

Tentamos articular o pensamento decolonial, o conceito colonialidade do poder e a perspectiva intercultural crítica de educação para compreender a conformação das estruturas de poder que obstaculizam o processo de emancipação e mantêm mulheres negras, como prisioneiras de espaços de subalternização, como também refletir sobre a construção de práticas pedagógicas alternativas, sobre ambiências de aprendizagens outras envolvendo mulheres racializadas, estudantes da EJA.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas estudada na perspectiva dos estudos decoloniais latino-americanos passou a ser imperativo. A invisibilização de aspectos relacionados a quase nenhuma mudança no quadro de mobilidade de mulheres trabalhadoras ganhou relevo em nossas percepções sobre o problema das desigualdades socioeducativas, em sentido amplo. Em sentido restrito, o contato com os estudantes do curso de alfabetização na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro mostrou uma realidade alarmante que emerge das narrativas de mulheres adultas que se autodeclaram negras.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Adichi. O perigo da história única. In: TED - Ideas worth spreading. Disponível em: <
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br> acesso em 04-04-16

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº 13, junho, 2002. Disponível em:<
<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm> – acesso em 07-06-16

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade e a ressignificação do currículo. Trabalho apresentado na 35ª ANPED, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

BARREIRO Iraíde Marques de Freitas. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963). Rev. Bras. Educ. vol.18 no.54 Rio de Janeiro July/Sept. 2013

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Saberes subalternos e decolonialidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015a.

_____. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015b

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina Bourdieu. 2ª Ed. Rio de Janeiro: BestBolso. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Séries históricas e estatísticas. Disponível em:< http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=1> acesso em 28-08-16.

BRASIL. Empregado (a) doméstico (a). Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília/DF: 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Características Étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça, 2008. Edição 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;. Pesquisa Nacional de Domicílios IBGE/PNAD/2014 - Elaboração: IPEA/DISOC - Tabela 3.4a2

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Séries histórias e estatísticas – IBGE, disponíveis em:< http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=1> acesso em 28-08-16

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1> acesso em 07-01-17

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 12-05-16.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-actualizada-pl.html>> acesso em 07-03-15.

BRASIL. Portal Brasil. Cidadania e Justiça. Trabalho doméstico é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras, 2016. Disponível em:< <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras>> acesso em 20-03-16.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nova América, nº 134, p. 50-54, 2012a.

_____. (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. Metodologia da pesquisa em educação. Nova Iguaçu-RJ, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Da intersubjetividade à intercopreidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. Psicologia USP, 2003, Vol. 14, No.1, 185-209. Disponível em:<
<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42396/46067>> acesso 19-12-16

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. Revista Brasileira de Ciências Sociais – v. 21, nº 60, 2006. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>> acesso em 20-02-2015.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. O emprego doméstico no Brasil, número 68. Agosto, 2013.

ESTEVEZ, Alejandra Luisa Magalhães. Relações Igreja-Estado em uma cidade operária durante a ditadura militar. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 35, nº 69, p.207-231, 2015. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472015v35n69010> acesso em 10-05-15.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2008.

_____. Condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). GT 18, 29ª Reunião da ANPED, 2006. Disponível em:<
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. Trabalho infantil e trabalho infantil doméstico no Brasil: avaliação a partir dos microdados da Pnad/IBGE (2012-2013) – Brasília, 2015. Disponível em: <
<http://www.fnpeti.org.br/biblioteca/ver/615-trabalho-infantil-e-trabalho-infantil-domestico-no-brasil.html>– acesso em 20-12-16

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)

_____. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012 Disponível em:<
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext> acesso em 16-04-2015

_____. Educação de Adultos como Direito Humano - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4. Disponível em:<
http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2813/FPF_PTPF_12_049.pdf> acesso em 16-05-2015

_____. MOVA, por um Brasil Alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação, v. 1, n. 1, 2014.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, Mai-Ago, 2011.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html> - acesso em 10-01-2016.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA – Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

_____. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. v. 1, n. 1, 2013.

JARDIM, Gabriel de Sena. A fonte que nunca seca: uma análise sobre o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água. (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

JORNAL O GLOBO. IBGE: EJA é mais procurada por mulheres, 2009. Disponível em:< <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ibge-eja-mais-procurada-por-mulheres-3145627> – acesso em 11-11-2016

LARIEIRA, Letícia. 30% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil. Movimento Todos pela Educação. Publicado em 25 de maio de 2015. Disponível em:< <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil/> - Acesso em 02-12-16

LÉLIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças. O recurso às histórias de vida para o estudo de trajetórias profissionais. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.

LIMA, Fabiane Ferreira de; SILVA, Sonia Maria Vieira da; SOUZA, Maria Elena Viana; MIRANDA, Claudia. Concepções docentes sobre a Lei 10.639/03 numa instituição federal de ensino. Revista da ABPN, v. 8, n. 18, p. 440-455, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. – [Reimpr.] – São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apolucena de. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MATURANA, R. Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª reimpressão, 2002.

MEC – Ministério da Educação - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. CONFITEAs: breve histórico, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve_historico-confinteas.pdf> acesso em 14-02-15.

MIRANDA, Claudia; SILVA, Sonia Maria Vieira da. Narrativas insurgentes de universitários/as negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial. *Revista Educere et Educare*. Vol.10, nº 20, jul./dez. 2015, p. 625 – 639.

_____. Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, nº 59, outubro/dezembro. 2014, pp. 1053-1076.

MIRANDA, Claudia. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro:UERJ, 2006.

MOURA, Gabriela. Mulher negra – empregada doméstica: origem escravista e manutenção de castas sociais. In: Não me Halo. Disponível em: www.naomekahlo.com – acesso em 12-06-16

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Revista Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1, novembro,

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Histórico das CONFITEAS. 2008. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/confitea-vi/65-confitea-vi/386-historico-da-confinteas> acesso em 14-02-2015.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. O trabalho doméstico remunerado na América Latina e no Caribe. 2011. Disponível em: < - http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/notas_oit_3_559_733.pdf - acesso em 20-12-16

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p.

104-110, maio/ago. 2010. Disponível em:<

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, novembro de 2003

PAIVA, Vanilda Pereira. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, fevereiro 2012.

PIERRO, Maria Clara Di. Os entraves do EJA. Carta Educação, Edição 62, Entrevista concedida à Thais Paiva, out de 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/os-entraves-do-eja>> acesso em 08 de março de 2015.

_____. JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, Nov, 2001.

PINHEIRO, Luana; FONTOURA, Natália; PEDROSA, Cláudia. Situação das trabalhadoras domésticas no país. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; ARAÚJO, Herton Ellery (Org.). Situação Social Brasileira: monitoramento das condições de vida 2. – Brasília: Ipea, 2012. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15429> acesso em 18-12-16

PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos (Tese). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, defendida em 2011

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CLÍMACO, Danili Assis. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Set, 2005.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 37, 2002.

RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 2014. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República, ONU Mulheres – Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Presidência da República. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html> - acesso em 10-01-2016.

TOLEDO, Leslie Campaner de; ROCHA, Maria Anita Kieling da; DERMMAM, Marina Ramos; DAMIN, Marzie Rita Alves; PACHECO, Mauren (orgs.). Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2014. TOLEDO, ROCHA, DERMMAM, et al, 2014: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital. Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf> acesso em 24-08-16

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na sociedade de classes. 3 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ. Guia de Matrícula 2015. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5046173/4129375/GUIA_matriculageral_201513.pdf> acesso em 02-02-2015.

SILVA, Sonia Maria Vieira da. Processos avaliativos e formação docente na perspectiva intercultural crítica de educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 1, p. 176-187, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

SOUZA, Jessé. (Entrevista). Jessé de Souza, presidente do Ipea, fala sobre o livro "A Ralé brasileira: Quem é e Como Vive". *TV SENADO*, publicada em 28 de set de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h89G2sjaafM>> acesso em: 23 de março de 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREIT, Maíra. Anúncio em jornal procura menina de '12 a 18 anos' para trabalhar como babá. Revista Fórum, 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/05/04/anuncio-em-jornal-procura-menina-de-12-a-18-anos-para-trabalhar-como-baba/> acesso em 12-06-16

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 38, pp. 49-59, jun 2010)

TEIXEIRA, Eliane de Oliveira. Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, 2008.

_____. 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> - acesso em 20-12-2015

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos ou educação para classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensaios desde Abya Yala. Serie Pensamento decolonial. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador, diciembre, 2012.

_____. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". Lima, Perú: Cedet, 2011.

ZINET, Caio. Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil. Centro de Referências em Educação Integral. Publicado em 18/09/2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/> - acesso em

ANEXO I – FICHA DE MATRÍCULA

Nome da Instituição Religiosa Alfabetização de Adultos						
Nome:						
Endereço:						
Bairro:				Telefone:		
Data de Nascimento:				Profissão:		
Naturalidade:				Religião:		
Solteiro/a: <input type="checkbox"/> Casado/a: <input type="checkbox"/> Filho(s): <input type="checkbox"/> Quanto(s): <input type="checkbox"/> Lê: <input type="checkbox"/>						
Escreve: <input type="checkbox"/>						
Pagtº	Ano	Semestre	Turma	Port.	Mat.	Observações

Fonte: Pesquisa

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Pseudônimo para pesquisa: _____

Idade: _____

Onde nasceu: Estado _____ Cidade _____

Se nasceu em outro Estado, diferente do Rio de Janeiro, veio para o Rio de Janeiro:

Como? _____

Quando? _____

Em que condições? _____

Cor/Raça: a. () amarela; b. () branca; c. () indígena; d. () parda; e. () preta; f. () outra, qual? _____

Religião: a. () evangélica; b. () católica; c. () espírita; d. () sem religião; e. () outra, qual? _____

Estado civil: a. () solteiro; b. () casado; c. () separado/a; d. () união estável; e. outra, qual? _____

Bairro onde mora: _____

Com quem mora? _____

2 – ESCOLARIDADE

Ensino Fundamental Escola: _____

Concluído () Não () – Coursou até que série/ano do Ensino Fundamental: _____

Estado onde cursou o Ensino Fundamental: _____

Outro: _____

Estado onde cursou o Ensino Fundamental: _____

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA

- 1) Qual é a sua profissão?
- 2) Com que idade iniciou na profissão?
- 3) Mora no emprego (), não mora no emprego ();
- 4) Fale-me um pouco sobre a sua história de vida;
- 5) Como foi a sua infância?
- 6) Como chegou no mundo do trabalho? Com que idade?
- 7) Por que o desejo de se alfabetizar?
- 8) Principais obstáculos para a sua alfabetização?
- 9) Quais foram os estímulos para a sua alfabetização?
- 10) Você tentou entrar na escola oferecida pelo governo?
- 11) Por que procurou o curso de alfabetização?
- 12) Quais os motivos a levaram a abandonar a escola?
- 13) Que motivos a levaram a retornar à escola?
- 14) Por que você ingressou no curso de alfabetização de adultos da Paróquia?

- 15) Antes de ingressar no curso de alfabetização, você tinha conhecimento de que o poder público (governo federal e os governos estaduais, e alguns municipais) tem programas para a certificação de jovens e adultos, o chamado EJA ou supletivo?
- 16) A sua patroa ou patrão te apoiam no que diz respeito à realização do curso de alfabetização?
- 17) Você tem apoio da sua família para frequentar o curso de alfabetização de adultos?

ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE COR/RAÇA E
CATEGORIA PROFISSIONAL

Pesquisa: **TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO
A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

Questionário de Identificação de cor/raça e categorias profissionais

Questionário nº Data Nasc.: Região de Nasc.: Turma:
Sexo:

1) Cor/raça dos ascendentes

A. **Mãe:** () Índio (a); () Amarelo/a; Branco (a) (); Negro/a ()
() Preto (a); () Pardo (a);
() Outra. Qual? _____

B. **Pai:** () Índio (a); () Amarelo/a; Branco (a)(); Negro (a) ()
() Preto (a); () Pardo (a);
() Outra. Qual? _____

2) Como você se auto-declara? Qual é a sua cor?

() Índio (a); () Amarelo/a; () Preto (a); () Pardo (a); Branco (a) ();
Negro (a)
() Outra. Qual? _____

3) Qual é a sua profissão?

() Acompanhante; () Ajudante Cozinha;
() Arrumadeira; () Babá;
() Caseira(o); () Copeira(o);
() Cozinheira; () Diarista;
() Domestica(o) () Faxineira;
() Governanta; () Passadeira
() Outra: _____