

*A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE MULHERES,
ESTUDANTES DO PROGRAMA BRASILEIRO
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E A APRENDIZAGEM*

Bárbara Gonçalves Ivanov¹

resumo

Pessoas com mais idade que buscam escolarização através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontram muitas vezes enormes dificuldades nas suas aprendizagens. Para compreender barreiras possíveis, este artigo traz uma pesquisa qualitativa, que analisa as histórias de vida de três mulheres, estudantes do programa brasileiro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetiva identificar as marcas subjetivas que advêm da classe social e gênero e suas inter-relações com a aprendizagem escolar, assim como as semelhanças entre as trajetórias que caracterizam as estudantes. O trabalho busca abordar e apontar as singularidades dos processos de aprendizagem, promovendo movimentos subjetivos de deslocamento em relação aos sujeitos na vida adulta e em processo de envelhecimento. A Teoria da Subjetividade, de Fernando Gonzáles Rey, foi usada como metodologia, e autores que trabalham com a

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Assistente administrativa no hospital de clínicas de Porto Alegre. E-mail: bicaivanov05@gmail.com.

mesma perspectiva. Para verificar as semelhanças nas trajetórias de vida, foram usados elementos do Método Biográfico de Jacques Marre. Também foram utilizados os trabalhos de Camarano, e de Paulo Freire, principalmente em relação a identidade e gênero. Esta pesquisa buscou refletir sobre a subjetividade individual, social, e emocional permeados por situações de discriminação e de opressão, fatores capazes de produzir ou obstruir caminhos de aprendizagem.

palavras-chave

Mulheres. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a finalidade de criar subsídios (intelectuais, culturais, emocionais, morais, sociais) a alunos adultos, normalmente oriundos da classe trabalhadora, cujos direitos à educação foram negados e/ou violados, durante a infância. Em sua quase totalidade, estes indivíduos fazem parte do mesmo recorte de classe social e partilham dos mesmos sonhos: a alfabetização, e, em sua continuidade, a escolarização, e enxergam na EJA uma possibilidade de pertencimento à sociedade e a valorização de seus saberes no contexto da educação (FREIRE, 2005).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, atualmente no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). O público da Educação de Jovens e Adultos é bastante heterogêneo. Por um lado, encontram-se adultos relativamente jovens, buscando neste formato de ensino sua conclusão de escolaridade. Por outro lado, a EJA é frequentada por um considerável grupo de adultos maduros e idosos, que muitas vezes não tiveram a possibilidade de frequentar uma escola na sua infância e juventude e que buscam agora, em idades avançadas, a alfabetização e uma formação escolar.

Considerando o processo de aprendizagem na idade avançada, Doll, Machado e Cachioni (2016) apontam alguns elementos específicos que precisam ser considerados a fim de promover um ambiente de aprendizagem significativo aos mais velhos. Este processo parece adquirir mais sentido, a partir do momento em que o conteúdo faz parte da construção e história de vida do estudante, o que redundará na produção de uma aprendizagem significativa (DOLL; MACHADO; CACHIONI, 2016). Isso implica na troca de saberes entre

os indivíduos, valorizando as marcas subjetivas individuais dos sujeitos e sua trajetória, fazendo com que discente e docente sejam partícipes do mesmo processo, como afirma Freire (2005, p. 86): “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo”.

Antigamente a educação de adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente para zona rural, sendo a mesma apropriada para trabalhar com os alunos (Gadotti, 1983). Contudo, os alunos da EJA ainda encontram, nos espaços escolares, lugares de pertencimento e de oportunidade de realização, fazendo com que a escola tenha grande significância, uma vez que, aqui, têm a liberdade para expressar muitos de seus sentimentos, nas vivências de sala de aula.

Na esfera social, mais ampla, há, ainda, um ponto importante: os participantes de modalidades como a EJA carregam consigo inúmeras marcas, ligadas às questões social, cultural e econômica, que os definem e com as quais se identificam. Estas características também podem interferir, positiva ou negativamente, em seus processos de aprendizagem.

Se a Constituição Federal assegura a todos² o direito à educação, a sociedade apresenta as desigualdades de classes como barreiras a conquistas, incluindo as escolares. Sob outro prisma, diferentes experiências de vida possibilitam a constituição de identidades individuais e singulares, as quais possuem aspectos comuns, mesmo dentro de grupos distintos: “[a **identidade**] é definida historicamente e, não, biologicamente. O sujeito assume identidades distintas, em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2006, p. 13, inserção e grifo nossos).

O interesse neste estudo resultou da experiência com turmas da EJA enquanto emergiam as dificuldades de aprendizagem na totalidade inicial de ensino. Igualmente, ao ouvir os relatos de vida, percebemos sentimentos de exclusão, de vergonha, de incapacidade que transpareciam como marcas subjetivas dos indivíduos, ao mesmo tempo, compartilhadas pelo grupo, e essas características sobressaíam às mulheres do grupo.

Na pesquisa, utilizou-se metodologias da Epistemologia Qualitativa, na perspectiva de Rossato e Martinez (2013), baseada na Teoria da Subjetividade, e a elementos do Método Biográfico, desenvolvido por Marre (1991), e Camarano (2003), para tentar compreender as dificuldades de aprendizado.

2 Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 11. Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. [...]

Também busca-se uma aproximação da constituição subjetiva de três mulheres adultas e em processo de envelhecimento, alunas da EJA, por meio da identificação de marcas identitárias subjetivas, que se dão pela classe social, e pelo gênero, e suas inter-relações com a aprendizagem escolar; pelo entendimento dos fatores capazes de produzir ou não novos caminhos de aprendizagem.

2 Objetivo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os possíveis fatores produtores dos empecilhos para a aprendizagem, dentre tantas expressões e características individuais, enquanto estudantes adultas. Buscou-sena Teoria da Subjetividade, dentre outros, para melhor entendimento dos elementos subjetivos que podem interferir nos processos de aprendizagem das estudantes.

Portanto o objetivo deste trabalho é compreender a relação das dificuldades de aprendizagem e suas inter-relações com marcas subjetivas identitárias, que se dão pela classe social, e pelo gênero, das estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

3 Materiais e métodos

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa partindo da narrativa com análise das histórias de vida. O grupo de mulheres selecionado compreende adultas maduras em processo de envelhecimento, participantes de uma escola estadual de EJA.

Não foi usado o critério de 60 anos por este ser um valor muito geral e não se aplica necessariamente a todos os grupos sociais. Em vez disso, foram selecionadas pessoas adultas maduras e idosas que após sua vida profissional e após seus filhos se tornaram adultos voltaram para a instituição escolar.

Por meio de diálogos com os professores, foram escolhidas três mulheres adultas entre 50 e 75 anos de idade, integrantes de uma turma de alfabetização da EJA. Posteriormente, ocorreu uma conversa individual com cada estudante, explicando sobre posterior entrevistas- diálogo-para compreender os processos de aprendizagem de adultos, à qual as alunas reagiram positivamente.

A ética norteou a pesquisa, pelo uso do consentimento livre e esclarecido, pelas concordâncias a respeito do envolvimento e da publicação dos dados do trabalho, por parte das entrevistadas, conforme resoluções nº 466/12 e nº 510/16 da CNS³. As entrevistas foram gravadas, para, posteriormente, serem transcritas e analisadas.

3 Seguindo os quesitos do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/UFRGS), os nomes das participantes

Utilizou-se, como arcabouço teórico, a Epistemologia Qualitativa, baseada na Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey, em uma perspectiva cultural-histórica, e alguns elementos do Método Biográfico, desenvolvido por Jacques Marre (1991). Na perspectiva de Rossato e Martinez (2013), a Epistemologia Qualitativa permite avançar sobre os problemas do sujeito pesquisado, utilizando a metodologia construtivo-interpretativa:

O caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador a partir do conjunto das informações produzidas na pesquisa, e não como apropriação da realidade. (ROSSATO; MARTINEZ, 2013, p. 291).

A Epistemologia Qualitativa apresenta expressões da Teoria da Subjetividade, na qual a comunicação é o eixo de trabalho principal e os dados da pesquisa – o empírico – resultam do diálogo entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. Esta Teoria valoriza os sujeitos e as suas configurações, para além do currículo escolar, tornando mais aparentes as suas marcas individuais, maturidade de vida, bagagem individual, as quais expressam como os sujeitos se organizam, inclusive no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem, considerando o público participantes desta investigação.

Para a execução do trabalho, se aplicou o princípio construtivo-interpretativo, que permite compor os indicadores da pesquisa, auxiliando o pesquisador sobre o assunto e sobre a contínua construção do trabalho. Posteriormente, a análise das informações traz as marcas subjetivas dos sujeitos (REY; MARTINEZ, 2017).

Quanto à questão da superação das dificuldades de aprendizagem, Rossato e Martinez (2013, p. 160) comentam: “Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social.”

No Método Biográfico, o pesquisador procura reconstruir uma trajetória social, dentro do(s) grupo(os) social(ais) que faz(em) ou que fez(fizeram) parte da vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, descrevendo os elementos sociais que influenciam(aram) fatores singulares, nos indivíduos, gerando sentidos subjetivos.

Ainda com apoio na Teoria da Subjetividade, para entender a possível influência das subjetividades no processo de aprendizagem dos estudantes, pois esta nos aproxima de elementos subjetivos, pelos vieses do **desenvolvimento**

da pesquisa foram preservados.

da subjetividade e da produção de sentido subjetivo, de modo a aprofundar a análise qualitativa dos testemunhos dos entrevistados.

A identidade individual é composta pelas marcas subjetivas adquiridas durante toda a vida e a relações dos sujeitos. Há situações de classe e constituição familiar que resultam em lugares determinantes, referentes a educação e oportunidades, para muitas mulheres em nossa sociedade.

Historicamente, as mulheres vivem situações de opressão, marcadas por violência, por rejeição e por submissão. A sociedade ainda define os lugares ocupados por gênero, e há diferenças entre as oportunidades ofertadas a homens e a mulheres. Refletindo sobre os lugares ocupados pelas mulheres, não precisamos atravessar a História para encontrar diferenças em termos de oportunidades sociais e demarcação de recortes de classe. “Gênero [...] é um instrumento que possibilita o entendimento mais abrangente e complexo de como a sociedade é estruturada.” (MACHADO, 1996, p. 28).

As mulheres são constituídas por marcas familiares fortes, com duras realidades em casa e com pressão no trabalho e na família. O fato de a mulher querer estudar não anula os cuidados que precisa ter com a casa e, há alguns anos, também com o trabalho, que, por vezes, garante o alimento, quando, não, o sustento da família.

Há décadas, era comum o trabalho em casas de família, às quais as meninas eram entregues. Muitas delas foram entregues a outras famílias, para realizarem trabalhos domésticos, durante a infância. Existe um lugar definido para muitas mulheres, as quais apresentam condições historicamente precárias para alcançar boas ofertas sociais ou a oportunidade de acesso e permanência escolar.

Tacca e Rey (2008, p. 146) declaram:

No tocante às dificuldades de aprendizagem, estas ocorrem a partir da negação do sujeito do aprender, da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. (TACCA; REY, 2008, p. 296).

No trabalho, os lugares para as mulheres são pré-definidos: na área da limpeza, dos cuidados domésticos ou escondidas na cozinha, longe do capital cultural e escolar, assim como distante das condições que os favoreçam.

Assim, o que esperar, quanto às aprendizagens desses sujeitos trabalhadores? Estes elementos limitam significativamente os processos de aprendizagem, atrapalhando a produção dos sentidos subjetivos, nossujeitos.

Tais diferenças subjetivas são evidentes na construção dos processos de aprendizagem, vindo a facilitar ou a dificultar esses momentos. A decodificação de tais reações é o que se pretende desenvolver, nesta pesquisa.

4 Resultados

4.1 Participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram três mulheres, estudantes da totalidade inicial da Educação de Jovens e Adultos. As três estudantes compreendem entre 50 e 75 anos de idade; são mães de mais de um filho e foram **chefes de família** – cuidaram dos filhos e da casa sozinhas, durante certo período da vida. Após os filhos alcançarem a idade adulta, decidiram retomar a vida escolar. As três mulheres pertencem ao mesmo recorte de classe social.

Rossato e Martinez (2013) expõem que, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, as informações são carregadas de experiências humanas e são sentidas, quando narradas. Revisitamos, nas entrevistas, muitas situações vivenciadas, que constituem as identidades e definem decisões, no curso da vida e no processo de envelhecimento. Este trabalho busca refletir sobre a subjetividade individual, social, e emocional permeados por situações de discriminação e de opressão em relação a aprendizagem.

O desejo por retomar os estudos traz consigo impressionantes histórias de vidas, marcadas pelas dificuldades para criar os filhos sozinhas, entre outras situações, que as afastaram da escola e de alguns processos de aprendizagens, durante a infância e a juventude e atualmente cada uma enfrenta suas dificuldades de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, cada mulher entrevistada carrega uma bagagem de emoções positivas e negativas de sua existência, vivenciadas em situações de exclusão social, de violência e de opressão, inclusive dentro de seus próprios lares, o que gera sentimentos de incerteza e de insegurança, nos momentos de aprendizagem, resultando em dificuldades para aprender.

Como foco na história das mulheres, denominadas Rosa, Margarida e Bromélia⁴, e atravessando estudos de sociólogos, psicólogos e historiadores, consideramos a narrativa de vida de estudantes sobre seus espaços, constituição familiar, individual e oportunidades sociais. As seções seguintes serão nomeadas com os títulos que elas mesmas deram às próprias vidas.

4 Os nomes das participantes foram escolhidos por serem nomes de flores as quais conheço e pelas quais tenho apreço. Apesar de ter pesquisado nomes de flores fortes e resistentes, decidi colocar nomes que me parecem familiares.

4.1.1 Rosa: "Uma vida complicada"

Rosa é uma mulher de 53 anos de idade, de Porto Alegre, que tem sete irmãos, mas que foi criada somente com dois deles, pois, dos demais, a sua mãe precisou se **desfazer**. Atualmente, tem quatro filhos: três meninos e uma menina.

Rosa se sentiu excluída pela mãe, quando engravidou, aos 15 anos. Ela relata que a mãe tratava os dois irmãos de forma muito diferente, sendo ela a filha mais cobrada, a respeito dos afazeres de casa e dos cuidados com as crianças.

Em seguida o pai do filho de Rosa procurou, juntos montaram casa própria e começaram a vida juntos, mas Rosa fala que sua vida não mudou muito, de uma casa para a outra: "[...] ele não me levava a lugar nenhum, eu saí de uma prisão e entrei na outra." Ela tinha esperança de uma vida diferente: de uma "[...] vida de conto de fadas [...]", mas o marido demonstrava ciúmes e a mantinha dentro de casa. Este sentimento de prisão não é um fato isolado e atual:

A casa, o tipo de habitação, sabe-se que é uma das influências sociais que atuam mais poderosamente sobre o homem. Sobre o homem em geral; mas, em particular, sobre a mulher, quase sempre mais sedentária ou caseira. Especificamente dentro do sistema patriarcal, inimigo da rua e até da estrada, sempre que se trate de contato da mulher com o estranho. (FREYRE, 1998, p.152).

Diferente dos homens, as mulheres ficavam mais em casa e muitas ainda permanecem. Os homens poderiam ter seus momentos em rodas de amigos e bares, pois assim era permitido. As mulheres, por sua vez, já estavam destinadas a ficar em casa ocupando seu papel de dona de casa, mãe de filhos e afazeres domésticos.

Rosa relata situações de vergonha e de discriminação de homens em relação a ela e a mulheres que conhece, expressa descrença quanto a uma relação de respeito entre os gêneros e discrimina as marcas sociais que os acompanham: "[...] nunca vai existir igualdade, a gente se ilude com uma coisa que não é realidade, os homens sempre vão ter o poder em todos os aspectos [...]."

Desde muito cedo, tomou conta dos afazeres de casa, além de sentir-se menosprezada pela vida infantil que sua mãe proporcionou: "[...] a minha mãe nunca me tratou com afeto. A empregada da casa era eu, eu tinha que limpar, cozinhar, eu tive que criar os meus sobrinhos doentes entendeu? [...]."

Rosa diz nunca ter tido a oportunidade de estudar, relatando que as coisas que sabe, aprendeu em casa, e que só havia cursado a primeira série do ensino fundamental, quando pequena. O interesse e a força para retornar aos estudos

surgiram de um curso de cabelereiros, que haveria na escola em que *Rosa* estuda, atualmente. Com o ingresso na escola *Rosa* precisou se esforçar muito para conseguir acompanhar as aulas e lembrar algo que havia aprendido na infância. *Rosa* refere à dor de não conseguir estudar por causa dos filhos, que lhe causaram problemas, incluindo envolvimento com drogas, com crimes etc.

No momento em que a emocionalidade geradora de uma mudança se interrompe, pode haver involução nos níveis de organização subjetiva que se anunciavam até então, demonstrando que os sentidos subjetivos precisam de certo tempo, estabilidade e intensidade para se integrarem as configurações subjetivas e provocarem mudanças mais complexas. (ROSSATO & MARTINEZ, 2013p. 296).

Assim, de acordo com os relatos de *Rosa*, os autores demonstram coerência ao afirmar que a emocionalidade pode interferir nos processos de organização e de aprendizagem. Como narra: “[...] na verdade eu já queria estudar, mas é tanta coisa na cabeça, tanta incomodação [...]”

Rosa menciona que a desorganização familiar afetava sua vida escolar, gerando impossibilidades nos momentos de aprendizagem e hoje em dia, com mais tranquilidade, consegue administrar melhor a sua vida escolar.

4.1.2 *Margarida: “Um dia, tudo passa”*

Essa mulher tem 74 anos de idade, idosa e cheia de disposição, ainda mais quando se trata de estudar.

Na cidade em que *Margarida* morava, a escola era muito distante de sua casa. Grande parte das crianças da mesma cidadetinha a escola afastada de suas residências, o que resulta em carências de acesso aos capitais culturais e escolares necessários à inserção dos sujeitos, na sociedade.

Entre o sonho de estudar e a realidade existia uma lacuna muito grande: o trabalho infantil, pois *Margarida* e os nove irmãos ajudavam na plantação dos pais e dos avós: “[...] nós trabalhava na plantação, plantava trigo, milho [...]”

Margarida tinha apenas dez anos de idade, quando veio morar com uma família que precisava de alguém para auxiliar nos cuidados da casa e de duas filhas pequenas. *Margarida* diz que sempre havia empecilhos para cumprir com a promessa de estudar, porém que este “cuidado” não existia, quando se tratava do trabalho doméstico arriscado: “[...] diz a patroa que só tinha vaga para a noite, para estudar, e eu era menor. Daí eu não continuei estudando. Daí não deu certo pra mim. Os patrão não tinham tempo de levar e trazer. Mas pra trabalhar eu não era menor né [...]”

Margarida teve acesso a elementos escolares e culturais, pois as meninas das quais cuidava estudavam na cozinha e ela acabava participando das atividades, aprendendo conceitos do universo escolar. Ela também participava de eventos culturais, junto às meninas: “[...] as gurias que eu cuidava me ensinava alguma coisa. Eu limpava e cozinava, e eu aprendi bastante [...]”

Ressalte-se que os processos de aprendizagem vão além da escolarização curricular e o estágio em que *Margarida* se encontrava já era o de processo contínuo, marcado pela diversidade de experiências (DOLL, 2008). *Margarida* encara preconceitos devido a idade madura, e pelo fato de ser mulher pertencente a uma classe social menos privilegiada, como se tudo isso fosse um entrave para não executar seus sonhos.

Após a morte do marido, *Margarida* viu-se obrigada a sustentar a casa. Depois que os filhos cresceram, ela decidiu retornar à escola. Ao voltar a estudar, a estudante percebe que esqueceu muitas das coisas que havia aprendido: “[...] a iniciativa pra voltar a estudar foi a pouco, eu sempre queria, né, mas nunca dava [...]eu sabia, mas eu acho que esqueci muito. Me fugiu tudo da minha cabeça. Eu não sei [...]” Assim, concordo com Tacca e Rey, ao citarem que os sentidos subjetivos podem ser desfavoráveis ao aprender escolar, quando

[...] da ausência das condições que favoreçam a produção de sentidos subjetivos capazes de promover a aprendizagem escolar a partir da existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. (TACCA; REY, 2008, p. 296)

Apesar do contato com situações de escolarização, *Margarida* sentia dificuldades, nos processos de aprendizagem, refletindo um histórico de inconformidades familiares e sociais. Tais fatos causavam dores e sentimento de incapacidade, ocasionando momentos de várias frustrações escolares. Mesmo assim o envolvimento com a escola e professores a estimula a premência escolar, o que proporciona a aproximação ao capital escolar.

4.1.3 *Bromélia*: “Tem que ter confiança de que vai dar certo”

Bromélia, 51 anos de idade, é solteira e mãe de três filhas adultas. Decidiu estudar por insistência das filhas e do neto e, também, pensando na aposentadoria, ansiando pela formação superior e por melhores oportunidades de trabalho.

Na infância, a estudante teve poucas vivências escolares, por ter obrigações domésticas e pelo cuidado com os irmãos. *Bromélia* era a irmã mais velha

de treze irmãos. Três deles morreram e restou a ela a responsabilidade quanto aos irmãos menores, por ser mulher e a irmã mais velha. Entre as estudantes deste trabalho, apenas esta mulher manteve sua casa e garantiu seu sustento sozinha: “[...] estudar na infância tinha um problema muito grande de deixar os meus irmãos, eu cuidava deles [...]”

Bromélia sentiu-se emocionada em alguns momentos da entrevista. Conforme Marre (1991), “aqui o indivíduo pode dizer tudo”. Não seria um simples trabalho de pesquisa, mas nas entrevistas são valorizados cada movimento e características que aparecem durante a narrativa. O pesquisador está em constante construção de conhecimento e atento a cada sinal carregado de sentimentos que também configuram marcas que definem oportunidades sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Algo que movimentou *Bromélia* para voltar aos estudos foi uma situação de vergonha: não ter conseguido auxiliar o neto, em uma atividade escolar, devido à falta de conhecimentos. Hoje em dia, ele a ampara, nas suas atividades escolares: “[...] quem me ajudou na matemática foi o meu neto, encontro dificuldades em varias matérias, acho que por ser mais velha e já ter passado tanto tempo né [...]”

Bromélia não desistiu dos sonhos que vão além do ensino básico. Agora se sente mais tranquila em dar continuidade nos planos individuais depois de ter acompanhado a formação dos filhos. Ela cita que a filha mais velha é formada em geografia, e demonstra o sonho pessoal de fazer faculdade: “[...] pretendo fazer faculdade. Assistente social. Estou sempre envolvida com as pessoas. Eu gosto de ajudar, ta no meio do povo [...]”

Além da distancia do mundo escolar e barreiras enfrentadas nos processos de aprendizagem, em muitas situações, e marcas sociais das três mulheres que fazem parte deste trabalho se assemelham.

5 Discussão

Apesar da constituição individual, encontramos aspectos em comum, nas vidas destas três estudantes, como o reconhecimento de pertencimento a uma classe social desprivilegiada, o acesso tardio a escola, ainda na idade adulta e na velhice. Tais fatores podem ter trazido implicações aos processos de aprendizagem dessas mulheres, no passado, bem como podem continuar atuando, no presente:

Outra característica marcante da subjetividade é seu caráter histórico, que abrange a história das diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, que é essencialmente cultural, pois que é marcada pelos sistemas

de valores e construções simbólicas atuais dos grupos de referência. (TACCA; REY, 2008, p. 146).

Estas mulheres precisaram trabalhar muito; assumir e administrar casa e filhos, sozinhas, durante muitos anos são chefes de família e responsáveis pela criação e sustento dos filhos e posteriormente dos netos. Mulheres que ainda na idade madura apresentam características semelhantes entre tantas donas de casa que acompanham os filhos durante a velhice “os esperados ‘ninhos vazios’ que caracterizam os arranjos familiares da população idosa estão se enchendo ou esvaziando pelos filhos e netos”. (CAMARANO, 2003, pg. 47).

Tacca e Rey (2008, p. 146) defendem que: “a subjetividade é assumida como um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos”, apontando as diferenças que definem cada sujeito, entre si, como visto durante, os relatos mas que também os aproxima dentro de um mesmo grupo que fazem parte.

As estudantes são determinadas; são chefes de família; e são intensamente esforçadas. Tal esforço impediu que elas desistissem do sonho de estudar, mesmo com tantos obstáculos sociais e dificuldades que atrapalham os processos de aprendizagem. Estas são algumas das **situações**, pré-definidas, que marcaram as vidas e que distinguiram algumas das oportunidades vivenciadas pelas participantes da pesquisa. Aponta-se, a seguir, questões relacionadas às suas características comuns: classe social, gênero, trabalho e vontade de estudar.

5.1 As Mulheres, o Trabalho, e a Aprendizagem

O trabalho acompanha *Rosa, Bromélia e Margarida*, desde a infância, tendo determinado mudanças significantes em suas vidas. A necessidade de trabalho as afastou da possibilidade do acesso escolar, em diferentes momentos da vida e essas retornam a escola na fase adulta. No entanto, os trabalhos definidos para as mulheres participantes da pesquisa são os domésticos, independentes de suas condições físicas ou idade, comuns às mulheres pertencentes ao seu recorte social:

“[...] limpar, cozinhar, lavar, cuidar das crianças, dos animais domésticos e das plantas, costurar, bordar, fazer rendas e artefatos domésticos, servir de dama de companhia. Como trabalho extradoméstico, destacavam-se as vendedoras”. (LEITE, 1996, p. 132).

As mulheres precisam enfrentar a configuração social que estamos habituados, em muitos casos, existe um lugar servil determinado para as mulheres,

marcado por submissão, violência e rejeição em diversos ambientes sociais. De acordo com Beauvoir (1987) “a humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo.” (1949, p. 12). A identidade do gênero masculino e feminino é determinada por padrões de uma sociedade. Conforme a autora, não se nasce homem ou mulher, nos acolhemos em fatores definidos pela cultura da sociedade que fizemos parte.

Diferente das oportunidades de trabalho ofertadas aos homens, as mulheres já tem o seu lugar definido no trabalho desde a infância. Além do trabalho fora, necessário para o sustento da família a mulher continua a trabalhar em casa cuidando dos filhos e afazeres domésticos, então refletimos sobre o pequeno espaço que resta para a escolarização e sucesso de aprendizagem escolar.

Muitos obstáculos da vida afastaram as mulheres deste trabalho de vivências e aprendizagens escolares. Em mais uma característica, as três estudantes se assemelham: na necessidade de cuidar sozinhas da casa e dos filhos:

“[...] trabalhei cooperativa, doméstica serviços gerais, zeladora, chapista de tudo um pouco [...]” (*Rosa*)

“[...] eu trabalhei em casa de família. Até que me tratavam bem, apesar de ser pesado e eu já estava velha demais [...]” (*Margarida*)

“[...] trabalho doméstico, em shoppings na área de limpeza [...]” (*Bromélia*)

Barreiras e consequências vivenciadas por essas estudantes, na vida adulta, e uma delas no processo de envelhecimento, são enfrentadas de diferentes formas de acordo com a trajetória de vida de cada uma (CAMARANO, 2003).

A estudante *Margarida*, idosa de 74 anos trabalhou muitos anos como doméstica, o que a manteve longe das escolas, mas hoje em dia esta aposentada, foi em direção de seus direitos e vontades de alfabetizar-se assim como as demais colegas apresentadas neste trabalho.

“[...] eu vou tentar até o fim, não tenho o que fazer o que eu vou fazer dentro de casa depois de aposentada? [...] Foi a pouco eu sempre queria né mas nunca dava [...]” (*Margarida*)

Para Birman: [...] os velhos foram ativa e positivamente inscritos no espaço social, de múltiplas maneiras. De figura silenciosa, solitária, invisível e esquecida no espaço da família, em suas novas figurações os velhos passaram a ter uma intensa experiência social. Com efeito, agora circulando livremente nos cinemas, nos teatros e nos museus, as novas figurações dos idosos pululam de forma inédita no espaço social da contemporaneidade, como nunca ocorrera

anteriormente. (BIRMAN, 2015, p. 1269). Apesar de ser muito cobrada e discriminada, no local de trabalho, *Margarida* se descolou do antigo conceito de velhice, - e aos 74 anos de idade-superando as lacunas traçadas pela trajetória de vida se lança a oportunidade de retornar aos estudos, namorar e frequentar cinemas e passeios. Desta forma, frequentar uma escola na idade avançada representa não só a busca de algum conhecimento, mas a compensação de algo que lhes foi negada quando eram jovens (DOLL, 2008).

Movida pela força de vontade e frequência a instituição escolar *Margarida* ainda demonstra dificuldades de aprendizagem desde jovem, sentindo-se incapaz de conseguir adquirir as aprendizagens durante as atividades escolares: “[...]Eu sempre queria, né, mas nunca dava [...]eu sabia, mas eu acho que esqueci muito. Me fugiu tudo da minha cabeça. Eu não sei [...].”

Tratando-se da superação das dificuldades de aprendizagem, Rossato e Martinez (2013, p. 160) apontam:

Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores.

As estudantes aqui representadas são constituídas pelas marcas sociais e individuais a que fizeram parte, que vivenciaram. Os ambientes externos- como familiares, escolares, sociais, de trabalho- se configuram nas marcas individuais das mulheres assim como também dos professores que fazem parte da eclosão de sentimentos e dificuldades, carregados de marcas da vida, durante o processo de aprendizagem.

De acordo com autores da Teoria da Subjetividade, consideramos que os indivíduos apresentam suas próprias organizações subjetivas, que se configuram e estão inclinadas à mudança, em todo o tempo, em contato social. Todos estamos em constantes aprimoramentos, em diversos lugares e situações, os quais exigem diferentes envolvimento. As pessoas se constituem a partir da interação com o meio e trocas de experiências com os outros, ninguém se constitui sozinho. Assim, Tacca e Rey indicam:

[...] podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula.

Além da superação individual de diversos obstáculos e garantia escolar, muitas pessoas vivenciam marcas de vida semelhantes dentro e fora da escola. O aporte escolar e olhar do professor, por muitos momentos, são algo limitado frente a tantas características e dificuldades de vida e aprendizagem, enfrentadas por tantos alunos. As estudantes deste trabalho encontram-se numa busca incessante da escolaridade, enfrentando seus medos e anseios, e contam com a observação e dedicação dos profissionais da educação, vindo ao encontro da oportunidade de aprendizagens que se dão através do emocional (confiança e afetividade), e levando-as a permanência escolar. Elas se assemelham em diversos aspectos de vida, como gênero, trabalho e classe social.

Assim a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como um sujeito concreto, entre os outros. (TACCA & REY, 2008, p.146).

As características individuais atravessam o coletivo, passando por ambientes sociais, culturais, históricos. Tal explicação sobre a subjetividade social e individual proporciona melhor entendimento sobre as singularidades das alunas em seus processos de aprendizagem, assim como a semelhança do grupo que as constituem.

Enfim, as três mulheres ficaram sujeitas a trabalhos domésticos, pois tinham a necessidade de prover alimentos e moradia aos filhos, e distantes da oportunidade de estudar. Contudo, mesmo com todos os empecilhos de aprendizagem e oportunidades escolares elas não deixaram o sonho de retomar os estudos de lado mesmo depois de tantas experiências negativas e anos de vida transcorridos.

5.2 Mesmo recorte de classe e gênero

Quando falamos em recorte de classe, nos deparamos com um ponto importante: a segregação social. Quando esta encontra as marcas de gênero, tal diferenciação pode ser ainda maior, resultando em marcas subjetivas individuais e sociais que, muitas vezes, determinam as oportunidades, durante a vida, uma vez que fazer parte de um recorte de classe social menos privilegiado pode resultar em dificuldades no acesso aos direitos mais básicos, que se tornam um privilégio, no momento que não são estendidos a toda a sociedade.

Sawaia (1999) denomina que há uma máscara de inclusão e refere-se “a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, **sem valor**, apêndice inútil da sociedade”. Os indivíduos se adequam ao sistema

que fazem parte, e logo esse sistema inclui para excluir- e isso mantem os sujeitos na dependência de um estado que não se refere à liberdade- eles usam “máscaras” de inclusão. Ressalta-se o gênero e a classe menos privilegiada que exclui e reduz as oportunidades de vida relatadas neste trabalho.

Rosa trás no seu relato que o fato de ser mulher também produz situações de inclusão ou de exclusão, como em entrevistas para emprego: “[...] muitos preconceitos por ser mulher, tive que me tornar uma pessoa que nunca pensei em ser pra poder me defender muitas vezes, já estava acostumada [...]”

As três estudantes adultas narram a diferença existente nas oportunidades de trabalho para mulheres e homens, como uma visão aprendida na infância de que escola e aprender seria somente para homens e elas não seriam capazes de aprender, mesmo quando pertencentes à mesma classe social. Sobre mulheres em geral, ressalto a ocupação no trabalho, através da visão de Matilde Ribeiro (1999):

Enquanto as mulheres estão mais representadas no trabalho doméstico e na produção para próprio consumo e trabalho não remunerado, os homens ocupam mais postos com carteira de trabalho assinada e de empregador. (p. 989).

Nesse contexto, o alcance de oportunidades/direitos, como o acesso à educação, requer esforço redobrado. As mulheres participantes da pesquisa, por serem mulheres, e de periferia, citaram o fato de sofrer discriminação em ambientes de trabalho, da escola dos filhos, do comércio etc.

[...] as diferenças de sexo, não menos que as de raça, foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos na sociedade de classes e são construídas e legitimadas por se basearem nos supostos fatos biológicos das diferenças de raça e de sexo. A característica decisiva da sociedade de classes a esse respeito é uma tendência geral a naturalizar a desigualdade social. (STOLCKE, 1991, p.110).

O trabalho doméstico não se restringia apenas ao trabalho precoce na infância e vida adulta para o sustento, ele continuava na vida familiar noturno, durante o passar dos anos para cuidado dos filhos e família. Entre outros aspectos de vida que as deixavam longe da escola, a opressão e **fracasso familiar**- fracasso como esposas, filhas, mães e donas de casa- colocaram-nas em lugares distantes da escola e de encontro com dificuldades no processo de aprendizagem. Essas estudantes não se sentiam em lugar de pertencimento social ou capazes de serem respeitadas como mulheres. Repletas por responsabilidades e restrições sociais, somente na vida adulta e já em processo de

envelhecimento essas três estudantes encontro um espaço para melhor organização emocional e de seu sonho: a alfabetização e escolarização.

Tais aspectos, em comum, afastaram as mulheres de algumas expectativas referentes a oportunidades de emprego e de estudo no curso da vida. “São as afecções que marcam a atividade de um corpo, que diminuem a potência de ação e nos mantêm na servidão em todas as esfera da vida” (Sawaia, 2011, p. 42). O autor ressalta o sofrimento e passividade que- consequentemente vem diminuir a ascendência do indivíduo- esbarrando na exclusão causada pela desigualdade social.

As mulheres representadas neste trabalho responderam com naturalidade à questão de já terem sofrido discriminação por serem mulheres, em diversas situações, o que indica uma **acomodação social**, as concordâncias de quem sofre com quem tem/produz este tipo de comportamento, dando a entender que as partes estão **habitadas** a sofrer ou a cometer tais distinções: violência concreta e subjetiva, ao mesmo tempo.

O desejo de retornar aos estudos é importante significante para a vida, sentido e observado não somente nas narrativas das estudantes que fizeram parte desta pesquisa, mas, também, nas atividades realizadas em sala de aula. Desse modo, mesmo fazendo parte de um único grupo, em classe, em gênero, e compartilhando de algumas oportunidades semelhantes, as estudantes são portadoras de marcas individuais que as diferenciam, dentro de um mesmo coletivo social.

6 Conclusão

Este artigo teve o objetivo de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e a constituição subjetiva de alguns sujeitos, que se dá, em parte, pela classe social e pelo gênero, isto é, por marcas singulares e, em parte, por características comuns a um grupo.

A partir de suas narrativas, ficou evidente que características individuais perpassam o coletivo, atravessando os ambientes social, cultural e histórico, podendo sofrer modificações, a qualquer tempo. Por essa lógica, não se nasce mulher, jovem ou velho; ocupa-se tais lugares/identidades, conforme as representações dadas pela sociedade, as quais são histórica e culturalmente mutáveis.

Ainda, pode-se perceber o distanciamento das estudantes da escola, e dos capitais culturais e escolares, o que decorre da falta histórica de oportunidades de acesso à escola, pela habitação em zonas afastadas, e, depois, na periferia da cidade, pelo ingresso precoce e permanência por bastante tempo no mundo do trabalho, pelos filhos com problemas, pela necessidade de cuidar do sustento da casa e da família, entre outros obstáculos.

A subjetividade individual, assim como a social, ultrapassa os muros da escola e a percepção dos docentes, trazendo implicações aos processos de aprendizagem das estudantes adultas, e idosa.

Os relatos das mulheres trouxeram, também, situações que referem à questão da pobreza, às questões de gênero e envelhecimento, bem como situações de opressão. Envelhecer neste contexto social significa após uma vida dura de infância, de trabalho precoce, de uma vida adulta como chefe de família e mãe, se confrontar agora com questões da velhice. Interessante é que uma opção destas mulheres é a retomada do sonho da infância – estudar. Observa-se a importância da EJA como uma instituição que pode acolher pessoas no seu processo de envelhecimento, mesmo quando a aprendizagem em si não seja mais tão fácil, ofertando um lugar de pertencimento e convivência social.

Também ficou em evidência a oferta de trabalhos de cozinha ou de limpeza, apenas, até os dias atuais, em suas vidas, enquanto mulheres, de semelhante nível social e conhecimento, conseguem dispor de melhores oportunidades de serviço, atestando as marcas das segregações sociais.

O fato dessas mulheres não terem desistido do sonho da escolarização, a forma como investiram na educação dos filhos e o fato de quererem, no limite, ser protagonistas das suas aprendizagens e do seu dia a dia, demonstra o desejo de aprender, assim como o valor que dão à escolarização. Consequentemente, são notórias as forças destas mulheres, superiores ao cansaço do dia de trabalho e às limitações de aprendizagem que apresentam, em ingressar, em permanecer e em concluir os estudos, o que denota que, nos exemplos trazidos aqui, a emocionalidade atuou de forma positiva, gerando oportunidades de acesso à escola.

Igualmente, constatamos que, na configuração da sociedade de classes atual, gênero, fatos biológicos, constituem características socialmente significantes, baseiam culturas de opressão e de preconceito e estabelecem situações de subordinação social e econômica. As experiências de vida de discriminação e de opressão afetam os processos de aprendizagem, pois aprender exige superação ou saída do lugar de subordinação, tendo em vista que é preciso se tornar sujeito/protagonista de sua aprendizagem. A emocionalidade, geradora de mudanças, influencia na organização do indivíduo, interrompendo processos que poderiam comprometer a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.

*THE SUBJECTIVE CONSTITUTION
AND LEARNING OF WOMEN STUDENTS
IN THE BRAZILIAN YOUNG AND ADULT
EDUCATION PROGRAM*

abstract

Abstract: Elderly people who seek school through Young and Adult Education (EJA - *Educação de Jovens e Adultos*) often find great difficulties in their learning. In expectation to understand possible obstacles, this article uses qualitative research analyzing the stories of three women students in the Brazilian Young and Adult Education (EJA) program, and aims to identify the subjective marks that come from social status and gender, and their interrelationships with school learning, as well as the life path similarities that characterize the students. The work seeks to discuss and point out the singularities of the learning processes, promoting subjective displacement movements related to the adult and the elderly individuals. The Theory of Subjectivity, by Fernando Gonzáles Rey, is the methodology used, together with authors who work from the same perspective. To verify similarities in life trajectories, elements of Jacques Marre's Biographical Method were used. The works of Camarano and Paulo Freire were also applied, especially when concerning identity and gender. This research sought reflecting about individual, social, and emotional subjectivity crossed by discrimination and oppression situations, factors that are capable of producing or obstructing learning paths.

key words

Women. Youth and Adult Education. Learning.

referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1987.

BIRMAN, Joel. *Terceira idade, subjetivação e biopolítica*. *Hist. ciênc. SaúdeManguinhos*, v. 22, n. 4, p. 1267-1282, 2015.

CAMARANO, Ana Amélia. *Estatuto do idoso: avanços com contradições*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- Ipea, 2013. 32 p. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/td_1840.pdf>. Acesso em: 28/08/2019.

DOLL, Johannes. Educação e Envelhecimento: fundamentos e perspectivas. In: *A terceira idade: estudos sobre o envelhecimento*, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 7-26, 2008.

DOLL, Johannes; MACHADO, Letícia Rocha; CACHIONI, Meire. O idoso e as Novas Tecnologias. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. P. 1613-1622.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Sobrado e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* – 2.ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

MACHADO, Leda M. V. *Deve gênero ser incluído nas políticas públicas nas áreas urbanas?* São Paulo: FGV, 1996. (Série Relatórios de Pesquisa)

MARRE, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. In: *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991, p. 89-141. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

REY, Fernando L. G. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

RIBEIRO, Matilde. *Gênero e raça no Orçamento Participativo em Santo André 1997-1998*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROSSATO, Maristela e MARTINEZ, Albertina M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicologia escolar e educacional*, Maringá: ABRAPEE, v. 17, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572013000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 14 abr. 2015.

SAWAIA, B. B. (Org.). (1999). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SAWAIA, B. B. (2011). *Da consciência à potência de ação: um movimento possível do sujeito revolucionário na psicologia social laneana*. In W. Galindo & B. Medrado (Orgs.), *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO* (pp. 35-51). Recife: Editora Universitária UFPE.

SOUZA, L.; RATTS, A. J. P. Espaço, cultura e poder: gênero e raça em análise na geografia. *Ateliê Geográfico*, Goiás, v. 3, n. 1, p. 107-120.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero, assim como raça está para etnicidade? *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, 1991.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

Data de Submissão: 21/10/2019

Data de Aprovação: 20/09/2020