



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

JUCILEIDE DA SILVA ALMEIDA

**ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS– EJA EM IMPERATRIZ-MA (2017)**

ARAGUAÍNA/TO
2018

JUCILEIDE DA SILVA ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Caixeta

ARAGUAÍNA/TO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A447c Almeida, Jucileide da Silva.
Ensino de história das mulheres: experiência na educação de jovens e adultos – EJA em Imperatriz - MA (2017). / Jucileide da Silva Almeida. – Araguaína, TO, 2018.
177 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.
Orientadora : Vera Lúcia Caixeta
1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 3. História das Mulheres. 4. Imagens no Livro Didático. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

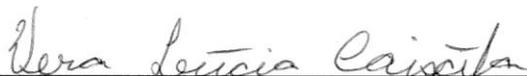
JUCILEIDE DA SILVA ALMEIDA

ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA EM IMPERATRIZ-MA (2017)

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção de título de Mestre.

Aprovada em 16 de 08 2018.

BANCA EXAMINADORA

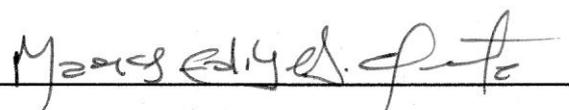


Prof^ª.Dr^ª. Vera Lúcia Caixeta (UFT)

(Orientadora)



Prof^ª.Dr^ª. Débora Cristina Jeffrey (UNICAMP)



Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente (UFT)

AGRADECIMENTOS

Chegar esse momento talvez pareça o mais fácil do processo de dissertação, no entanto, afirmo-lhes que não é, pois nunca agradecemos a todos, da maneira merecida, pela ajuda no desenvolvimento do trabalho. Sei que seria indispensável, mais deixo clara a minha total responsabilidade pelo que aqui escrevi, mas isso não seria possível se não fossem as contribuições das pessoas e instituições que possibilitaram que este trabalho se concretizasse, tornando-se, assim, um trabalho coletivo.

Agradeço em especial ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, espaço que possibilitou uma aproximação entre ensino e pesquisa.

À Capes, pela bolsa de estudo e por apoiar estudos e pesquisas como essa, fundamentais para uma educação de qualidade.

À Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Caixeta, pelas orientações claras e pontuais, carinho e disponibilidade ímpar.

Aos professores da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Débora Cristina Jeffrey e Prof^o.Dr^o. Marcos Edilson de Araújo Clemente, pelos esclarecimentos, apontamentos e sugestões na pesquisa.

Ao Prof^o. Dr^o. Bráz Batista Vas, pelas contribuições e acompanhamento, e aos demais professores do mestrado, que, de algum modo, contribuíram para minha formação.

Aos meus amigos do mestrado, pelo companheirismo e força nos momentos de desânimo, em especial as companheiras Márcia e Joelma, pelas mensagens positivas. Às colegas de “AP”, Nice, Kamilla, Aletícia e Viviane, pelas trocas de ideias, sugestões; aos rapazes, pela alegria e contribuições, tornando as aulas ricas em aprendizagem e discussões pontuais.

Às amigas Renata, Raquel e Fernanda, pela força e boa energia, que só amigas de longa data sabem como fazem diferença.

E, principalmente, à minha filha Alana e ao esposo Cláudio, pela compreensão e paciência.

E, sobretudo, às estudantes e aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos II, do ensino médio, que viabilizaram materialmente este trabalho, e por tornarem prazerosos os momentos de aprendizagem em sala.

ALMEIDA, Jucileide da Silva. E **ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA EM IMPERATRIZ-MA** (2017). 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína – TO: 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo apontar possibilidades do ensino de história das mulheres segundo a partir das experiências dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Fomos instigados a pensar metodologias de ensino, incluindo as experiências desses sujeitos. Defendemos que a escola e as aulas de história podem tanto ser espaço para legitimação do *status quo*, quanto de emancipação e de mudanças. Utilizamos a metodologia da história oral na realização de entrevistas com dez alunos (as) selecionados, aplicamos uma dinâmica em sala de aula para levantar as representações dos estudantes sobre o feminino e o masculino. Por fim, trabalhamos com a turma o levantamento e análise das imagens femininas no livro didático da EJA. O uso de todas essas metodologias teve por objetivo contribuir para reflexão sobre o uso da imagem feminina para o ensino de história e discussões de gênero no ambiente educacional. As análises realizadas apontam para a riqueza das experiências de vida que discutidas e analisadas em sala de aula, juntamente com o trabalho com imagens femininas contribui para a aprendizagem histórica sobre as relações entre homens e mulheres no tempo presente. Como produto, apresentamos uma sequência didática, que passa pela história de vida dos/as estudantes, uso de uma estratégia estimulando-os/as a apresentar suas representações sobre feminino e masculino, rodas de conversas e análise das imagens femininas do livro didático.

Palavras – chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos – EJA. História das Mulheres. Gênero. Imagens no Livro Didático.

ALMEIDA, Jucileide da Silva. AND TEACHING OF WOMEN'S HISTORY: EXPERIENCE IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS - EJA IN IMPERATRIZ-MA (2017). 2018. 177f. Dissertation (Professional Master Degree in Teaching of History) - Federal University of Tocantins - UFT. Araguaína - TO: 2018.

ABSTRACT

This research was conducted to pinpoint the possibilities for the teaching of women history according to the experience of the students in EJA. We were encouraged to think about teaching methodologies, including the experience of such individuals. We used the methodology of oral history in conducting interviews with ten selected students, applying a dynamic in the classroom to raise the representations of the students about the feminine and the masculine. Finally, we worked with the class to survey and analyze the female images in the EJA textbook. The use of all these methodologies aimed to contribute to reflection on the use of female image for the teaching of history and gender discussions in the educational environment. The analyzes carried out point to the richness of the life experiences that are discussed and analyzed in the classroom, together with the work with feminine images contributes to the historical learning about the relations between men and women in the present time. As a product, we present a didactic sequence that goes through the students' life histories, using a strategy to stimulate them to show their representations of feminine and masculine, conversational circles and analysis of the feminine images in the didactic book.

Key words: Teaching History. Youth and Adult Education - EJA. History of Women. Gender. Images in the Didactic Book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS:

Tabela 1 - Rendimento escolar 2016 - turno: noturno	28
Tabela 2 - Rendimento escolar 2017 - turno: noturno	28
Tabela 3 - O feminino e o masculino segundo o universo masculino	67
Tabela 4 - O feminino e o masculino segundo o universo feminino	70
Tabela 5 - Quantidade de homens e mulheres no livro didático de História	87

FIGURAS

Figura 1 - Proletárias trabalhando numa fábrica de algodão	84
Figura 2 - O mercado de rua (1819)	85
Figura 3 - Os frescos do Largo do Palácio (1826)	85
Figura 4 - Um jantar brasileiro (1827)	85
Figura 5 - Jogar Capoeira ou Dança da guerra (1835), jovens jogando capoeira em Salvador - 2011	85
Figura 6 - Pôster publicitário filme 007 de James Bond	86
Figura 7 - Exposição de automóveis (1956)	86
Figura 8 - Manifestação pelo dia internacional da mulher	86

QUADROS

Quadro 1 - Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos	34
Quadro 2 - Temáticas dos fóruns EJA	38
Quadro 3 - Temáticas dos encontros da rede MOVA - BRASIL	44
Quadro 4 - Imagens escolhidas pelos/as estudantes	84
Quadro 5 - Descrição geral das imagens segundo a percepção dos/as estudantes	88
Quadro 6 - As mulheres no LDH da EJA	96
Quadro 7 - Relação entre passado e presente de homens e mulheres	98
Quadro 8 - Imagens femininas de Jean-Baptiste Debret	103
Quadro 9 - Descrição geral das imagens femininas	106
Quadro 10 - Disposição dos tipos humanos	109
Quadro 11 - Posição de homens e mulheres nas imagens	111
Quadro 12 - Aspectos comparativos	112
Quadro 13 - Apresentação da imagem	118
Quadro 14 - O que a imagem procurou representar para o/a estudante	121
Quadro 15 - Como a mulher vem representada na imagem	123
Quadro 16 - Relação entre a representação da mulher na imagem do LD e a mulher na atualidade	125
Quadro 17 - Concepção de mulher ressaltada pelo artista segundo os/as estudantes	128
Quadro 18 - Descrição geral da imagem – posição dos sujeitos	130
Quadro 19 - Aspectos que chamaram atenção do/a estudante nas imagens	132
Quadro 20 - Como o livro didático têm abordado a mulher na atualidade	134

LISTAS DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ALFALIT- Alfabetização através da Literatura

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEEFM - Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio

CF - Constituição federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD - Educação a Distância

ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EREJA - Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de trabalho

GRALE - Global Report on Adult Learning and Education(Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas

ISO-International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização)

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD EJA - Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD-Secretaria da Administração

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SESC - Serviço Social do Comércio

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís

UNE - União Nacional dos Estudantes

UREI - Unidade Regional de Imperatriz

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM IMPERATRIZ-MA	21
1.1 Introdução	21
1.2 História da Educação de Jovens e Adultos	29
1.3 O Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos.....	46
1.4 Perfil dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos.....	52
CAPÍTULO 2 AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E DO MASCULINO DOS/AS ESTUDANTES DA EJA E ANÁLISES DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO	64
2. 1 Introdução	64
2.2 Masculino e Feminino, representações segundo os/as estudantes da EJA	66
2.3 As percepções sobre as representações femininas nas imagens do livro didático da EJA	79
2.4.1 Análise das imagens femininas em Jean-Baptiste Debret.....	103
CAPÍTULO 3 AS MULHERES NA HISTÓRIA: IMAGENS VISUAIS DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DO EJA	117
3.1 Introdução	117
3.2 Imagem Visual das Lutas Femininas Atuais nas Leituras dos Estudantes da EJA.....	118
CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE	159
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os desafios enfrentados na contemporaneidade pelos professores de história na Educação Básica (Fundamental e Médio), em especial, na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Como professora de história do Ensino Médio, trabalhando com turmas da EJA I e EJA II do Ensino Médio, compartilho das reflexões de Marcos Silva (2015, p.139-161), *Entre a janela e o espelho*, quando ele afirma que a história é sequestrada aos alunos da Educação Básica. No artigo, ao assinalar os traços da história ensinada, ele aponta para uma narrativa retrospectiva do que se convencionou chamar de “História da Humanidade”, com claro apagamento dos narradores, sugerindo que a história é contada por si própria e sem disputas. Em seguida, ele mostra os desdobramentos desse reducionismo, que passam por exclusões muito claras, como a supressão de mulheres da história e de todos os que não são identificados como importantes. Assim, além do silenciamento sobre os diferentes sujeitos e dos conflitos sociais, há uma seleção de temáticas desconectadas da realidade do aluno.

As inquietações sobre o ensino de história também estão presentes no artigo *Desafios do ensino de história* (2008), de Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, que, ao apresentarem os percalços da disciplina, focaram na produção de material didático e na formação do professor de história. Assim, todo debate sobre a produção de livro didático, segundo os autores, envolve a variável econômica e o controle da história a ser contada. Entre os desafios da produção do livro didático, eles ressaltaram o que e como ensinar, como estender aos livros didáticos as constantes reinterpretações do passado, feitas pelos historiadores acadêmicos, como apresentar o constante diálogo entre passado e presente, inerente a qualquer reflexão historiográfica, compatibilizando uma visão crítica do passado com a necessidade de síntese, clareza e objetividade, que as obras didáticas almejam. Enfim, eles concluem que não é possível pensar o livro didático separado da formação do professor.

Ora, se a aprendizagem histórica na pluralidade das suas temporalidades, sujeitos e temáticas está sendo negado aos/às estudantes do Ensino Básico, e pelo visto, também não se pode almejar a existência de um “livro didático ideal”, o caminho proposto, nessa pesquisa, passa pela tentativa de recuperação das motivações dos/as estudantes da EJA.¹ No intuito de alcançarmos esse

¹Aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2011, p.82).

intento, defendemos ser possível levá-los a desenvolver uma reflexão crítica, no constante diálogo entre passado e presente, na perspectiva da história das mulheres, colocando-os como sujeitos da história.² Nessa perspectiva de um olhar dos/as estudantes da EJA sobre suas experiências e a presença das mulheres no livro didático, ousamos torná-los sujeitos da investigação.

Certamente, essa proposta metodológica de pesquisa se apresentou aos nossos olhos como um enorme desafio e grandes possibilidades. Estas possibilidades se apresentam, em primeiro lugar, pela própria característica dessa modalidade de ensino, visto que a Educação de Jovens e Adultos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria” (CARNEIRO 2004 p. 124). Acrescentamos ainda a tentativa de aproximação do jovem do mundo letrado, da “cultura escrita” (ALMEIDA 2010, p.31), considerando que, nessa modalidade de educação, encontram-se três grupos, de acordo com Carneiro (2004, p. 125):

Primeiro, aqueles reconhecidamente analfabetos; segundo, aqueles que foram à escola, passaram ali pouco tempo e, portanto, não tiveram tempo de sedimentar o que haviam superficialmente aprendido, são os analfabetos funcionais; terceiro, aqueles que estiveram na escola em momentos intermitentes. Todos eles carecem de uma política própria de atendimento, capaz de lhes conferir os meios adequados para a superação ou a escolarização que não ocorreu ou que ocorreu de forma inadequada.

Pensar na educação de homens e mulheres ou mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos se apresentou aos nossos olhos como a possibilidade de, com base na oralidade, recuperar as experiências de vida desses sujeitos. Destarte, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino que traz no seu discurso a restauração de um direito negado a esses jovens e adultos, ressaltada em suas funções “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora” (BRASIL, 2002, p.18). Nesse espaço, é atendido um público bem distinto, cujas turmas são organizadas com grupos heterogêneos, desde a questão de habilidades cognitivas até a diferença clara em relação à idade e à aprendizagem básica, havendo estudantes entre 19 e 49 anos numa mesma turma, representados aí por um grande número de mulheres.

Em segundo lugar, essa proposta de pesquisa coloca os/as estudantes no centro do diálogo e da investigação histórica. Inicialmente, foi feito o levantamento do perfil dos/as estudantes da EJA.

²De acordo com Daniela Auad, o gênero é um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e o feminino que cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. E, então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em desigual (e irreal!) escala de valores. Ver: AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2016. p.21.

Assim, fomos instigados a pensar novas metodologias de ensino que incluam as experiências desses sujeitos. Relacionar suas experiências de vida com o conteúdo proposto com a finalidade de desconstruir estereótipos, desnaturalizar versões e visões essencialistas e fazer avançar relações mais igualitárias, entre homens e mulheres, foi um enorme desafio.

Este trabalho se justifica pela oportunidade de refletir sobre a educação de Jovens e adultos. Como afirma Daniela Auad (2016, p.14), “Educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”. E é nesse processo que esta pesquisa pretendeu colaborar, exatamente quando uma onda conservadora pretende, entre várias outras coisas, impedir a discussão de gênero na escola e reforçar as hierarquias, as desigualdades e os ordenamentos, que são extremamente prejudiciais para as mulheres. Acreditamos que a escola e as aulas de história possam tanto ser espaço para legitimação do *status quo*, quanto de emancipação e mudança.

Certamente, os alunos da EJA são o “outro” do sistema educacional. Nossos estudantes estão numa localidade que reúne um alto índice de analfabetismo, pobreza e desemprego, grupos sujeitos à exclusão. Na região Nordeste, os jovens entre 18 e 29 anos têm os anos mais baixos de estudos, chegando apenas a 9,2, enquanto a região Sudeste era de 10,5, Sul, 10,3; Centro-oeste, de 10,2 e Norte, de 9,3 anos de estudo (IPEA, p.223, 2016), tendo como causa problemas associados à exclusão econômica, exclusão das cidades, já que muitos moram na zona rural, e a exclusão pela raça, o fato de ser negro, na zona rural 4,0% não tem instrução e 61,4% não possuem ensino médio, enquanto que na zona urbana é de 1,9% sem instrução e 35,1% sem ensino médio, desses sem ensino médio 46,2% são negros e 28,6% não negros (IPEA, p. xxviii, 2017). Outra problemática está relacionada ao corte geracional, pois os grupos na faixa etária dos 40 ou mais são os que têm o maior índice de analfabetos, 27,9%, numa percentagem geral de 40% (IPEA, p. xxx. 2017), esses índices deixam claro a importância dessa modalidade de ensino. Na EJA, grande parte dos/as estudantes só retorna para a escola muitos anos depois de tê-la abandonado.

Nossa proposta de pesquisa, ao dar visibilidade a esses excluídos da história, busca ajudá-los a compreender como o passado pode ser apropriado, interpretado e significado, tendo em vista as questões colocadas pelo presente. Enfim, eles foram instigados a dar novas significações ao passado e ao presente a partir da temática feminina, considerando a categoria de análise gênero.

Como professora da EJA desde 2010, percebi a necessidade de valorizar a experiência de vida dos/as estudantes e incluí-los/as no conteúdo de história a ser problematizado em sala de aula. Numa turma de Educação de Jovens e Adultos, as mulheres falam de suas dificuldades em conciliar

estudos, trabalho, afazeres domésticos, responsabilidades com a família, além do longo período em que ficam afastadas da sala de aula. Os homens também enfrentam dificuldades para conciliar trabalho, família e escola. Enfim, eles/elas abordam uma problemática que afeta centenas de mulheres e homens e que está diretamente ligada à maneira como historicamente ocorreu a distribuição de papéis sociais, questões que precisam sempre ser discutidas no espaço escolar e principalmente na disciplina de história, visto esta disciplina contribuir para que os grupos se percebam como agentes de “construção e reconstrução da história”(GOTIJO, 2009, p.70).

Esta pesquisa também se justifica por ressaltar a relevância do sujeito na história. Ao colocar a história de vida dos/as estudantes no centro da investigação histórica, eles vão perceber que não há neutralidade na produção da história, também não é possível apagar os narradores e que, portanto, a narrativa histórica é construída com base em problematizações e posicionamentos muito claros. Deste modo, não dá para ficar alheio frente às imagens e ao texto histórico presente no livro didático, porque todo conhecimento envolve recortes, disputas e posicionamentos dos autores.

Essas disputas são bem claras na contemporaneidade, principalmente quando observamos o espaço de luta da disciplina de história. Há pressões por parte daqueles que se sentem excluídos, como homens e mulheres em suas distinções de raça/etnia, idade, classe e religião. Assim, pesquisas como a nossa contribuem para fazer avançar as reflexões sobre as questões femininas nas instituições de educação básica. Desse modo, é imperativo pensar que a construção de um imaginário social, no caso específico, sobre as mulheres, é constantemente alimentada por imagens presentes nos livros didáticos. Ora, sabe-se que gênero, na condição de categoria de análise, ajuda a perceber os significados, os símbolos e as diferenças construídas histórica e culturalmente para cada um dos sexos. Nesse sentido, as imagens femininas presentes no livro didático de história de forma estereotipada contribuem para consolidar as hierarquias entre homens e mulheres.

Assim, colocar em questionamento, visões estereotipadas sobre o masculino e o feminino, ajuda a desnaturalizar as hierarquias. A análise das imagens femininas é de fundamental importância, pois, segundo Grivel (2000), elas “dinamizam a narrativa e a conduzem à sua resolução espetacular”. A esse processo, Grivel (2000) chama de hibridação, deixando claro que:

[...] a hibridação aumenta a visualização textual, assenta o processo narrativo da imagem, estereotipa, mas delinea também a narrativa na qual somos convidados. De uma certa maneira, o texto se despoja de sua natureza, porque a ilustração permite fazer a economia de sua leitura; mas de uma outra maneira, ele ganha em extensão, pois que *seu sentido se vê*. (GRIVEL, 2000, p.49).

Defendemos então a utilização da metodologia da análise das imagens femininas no livro didático, como “letramento visual” que possa ser ampliado para a leitura de diferentes mídias que veiculam imagens femininas. Os livros didáticos apresentam um significativo número de imagens que, muitas vezes, passam despercebidas das discussões em sala, ou seja, são pouco problematizadas, pois a leitura das imagens ainda se mantém distante do trabalho de muitos professores.³ Portanto, é preciso que os/as estudantes percebam que muitas características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas, propagadas pelas imagens, correspondem às relações de poder de uma dada sociedade.

Lúcia Santaella (2012, p.6) defende o trabalho com imagens em sala, como parte da alfabetização visual, para tal, ela sublinha como as imagens são apresentadas, seu contexto de referência, como indicam o que querem indicar. Ela destaca ainda a importância de conhecer os significados guardados nas imagens, sendo, para isso, importante o conhecimento das convenções culturais da época. Essa autora lembra que “foi o livro um dos primeiros meios a dar acolhida aos intercâmbios entre palavra e imagem”, apresentando, de um lado, “uma função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional”, e de outro, uma “função imaginária – função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva” (SANTAELLA, 2012, p.63). Nesse sentido, cabe uma orientação do professor para direcionar o trabalho em sala de aula, mas sem limitar ou condicionar a percepção dos/as estudantes.

O estudo com imagens possibilita que seja explorado o grande potencial interpretativo contido nesse tipo de fonte, como assinala Muaze (2015). Essa maneira de abordar torna mais significativo o conteúdo para os/as estudantes, posto que a imagem fica mais facilmente gravada na memória, o que complementa e facilita a leitura e a compreensão de um texto, quiçá ultrapassá-lo. Menezes aponta que, durante um longo período da história, a imagem foi tratada apenas como ilustração visual, ou seja, os textos de história tinham como “objetivo prioritário iluminar as imagens com informação histórica externa a elas, não produzir conhecimento histórico novo com base nessas mesmas fontes visuais” (MENESES, 2003, p.18). Autores como Pesavento (2012) e Peter Burke (2004), entre outros, defendem a importância que deve ser dada à imagem,

³ MUAZE, Mariana A. Ferreira. Ensino de História e imagem: Territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo e GOTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015; BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004; LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. 3. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: fotografia e história interfaces**. Tempo. Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 1996, p. 73-98. MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003. Entre outros.

necessitando, no entanto, que seja problematizada no espaço educacional. Segundo Pesavento (2012):

A imagem possui uma função epistêmica de dar a conhecer algo, uma função simbólica de dar acesso a um significado e uma estética de produzir sensações e emoções no espectador. Mas se esse espectador é um historiador, ele deve ter uma pergunta a fazer a essa imagem e vai tomá-la como representação, ou seja, como traço ou fonte que se coloca no lugar do passado a que se almeja chegar (PESAVENTO 2012, p.53).

Peter Burke (2004) destaca que, para utilizarmos as imagens adequadamente, precisamos estar cientes de suas fragilidades. “Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho” (BURKE, 2004 p.18). [...] Assim, o historiador precisa atentar para os “detalhes mais significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informação” (BURKE, 2004, p.18). Enfim, o trabalho com imagens na escola não visa a esgotar as informações que nelas se apresentam, até porque a subjetividade do leitor condiciona sua problematização e interpretação. O que se torna interessante é que o estímulo exista, incitando o/a estudante a sair da passividade, descartando a ideia de mero espectador das imagens, das aulas e da sua própria vida. O trabalho com as oficinas somadas as entrevistas e rodas de conversa possibilita um processo de reflexão frente as imagens no livro didático da EJA, ao expor os avanços e conquistas atuais os/as estudantes se questionam porque eles não aparecem no livro didático.

A escola, assim como a família, a igreja e outras instituições sociais ressaltam e utilizam as diferenças entre homens e mulheres, transformando-as em desigualdade. Nesse sentido, Daniela Auad propõe a *coeducação*, ou seja, “refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e masculino”. Para a autora, não basta colocar meninos e meninas na mesma escola, pois a escola mista se constitui em um meio e em um pressuposto necessário, mas não suficiente para a coeducação. Por meio de um minucioso trabalho de pesquisa de campo, ela descreve e analisa a dinâmica de gênero dentro e fora da sala de aula. Ela passa pela relação dos professores com os alunos e alunas, vai para as brincadeiras e ocupação dos espaços no pátio e na quadra de esportes, recorre às teorias e debates contemporâneos em defesa de uma educação para a igualdade e diferença *versus* desigualdade.

Jeffrey Weeks, ao pensar o corpo e a sexualidade, atenta para o fato de nos dois últimos séculos termos passado a compreender o “sexo” associado às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, o que nos divide são os corpos diferenciados. Todavia ressalta que nossas definições, crenças, convenções e identidades não são apenas consequência de simples evolução, pois “elas têm

sido modeladas no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2016, p.42). Nesse sentido, embora as “distinções anatômicas sejam geralmente dadas ao nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais”, daí a utilização de gênero para descrever a diferenciação historicamente construída entre homens e mulheres (WEEKS, 2016, p.43).

Os sujeitos da nossa pesquisa são os/as estudantes da EJA, homens e mulheres que foram motivados a discutir, problematizar, refletir e partilhar suas visões sobre as relações de gênero. Acreditamos que colocar em questão as representações dos/as estudantes sobre o feminino e masculino contribui para a desconstrução de imagens estereotipadas e naturalizadas sobre as relações de poder entre homens e mulheres. Partilhando suas memórias, deram a si a oportunidade de fazer uma reflexão sobre os momentos de infância, juventude e fase adulta e quando colocados frente aos demais colegas, a partir de exemplos e relatos de relações desses com seus esposos e esposas possibilitarem que esses jovens e adultos percebessem como somos construídos, o quanto somos influenciados pelo modo como fomos educados, a “criação”, como foram desde cedo introjetados maneiras próprias de convivência, considerando principalmente o que é ser masculino e feminino.

Os estudos feministas têm na história oral um espaço de diálogo, os grupos excluídos encontram nela a possibilidade de debater questões que eram pouco discutidas na sociedade. Esse espaço se afirma pela memória. Daniel Lins (2000, p.9), discutindo sobre memória, aponta que ela é:

Feita de fragmentos dispersos e às vezes sem nexos, absurdos, submissa aos caprichos da reminiscência, elaborada pelo jogo da lembrança e do esquecimento, a memória é fugitiva. Ela surpreende e invade por baforadas, de forma sincopada, o sujeito que se lembra. A memória, notadamente a memória familiar, é sobretudo uma história. É o modo pelo qual o indivíduo mobiliza seu passado e atribui a este um sentido. A memória é o resultado do trabalho de reapropriação e de negociação que toda pessoa faz em relação ao passado fundador de sua identidade, ou de sua ilusão identitária. Mas a memória é também uma espécie de antecâmara da alteridade onde cada um constrói sua própria história e se confronta com a história dos outros membros da família, amigos, amantes, inimigos etc. (LINS, 2000, p.9).

As entrevistas possibilitam reflexões e reconfiguração do passado, uma negociação, como observou Lins (2000). Michelle Perrot coloca a mulher como “guardiã da memória” pela facilidade em tecer relações, além de transmitir as histórias vividas, sejam estas histórias da família, de grupos próximos. Ela é a mediadora, a que conhece os segredos, transmite as receitas, testemunha de conflitos, tenta conciliações e reconciliações (PERROT, 2007, p.112). Assim, “A memória faz a

história escutar outras vozes que trazem alguma luz sobre cenas de realidades passadas” (JOUTARD, 2005, p.211). Joutard ressalta a importância da ligação memória/história:

A história tem, do mesmo modo, todo interesse em escutar e respeitar a memória. Esta previne aquela, antes de tudo, contra a tentação do determinismo, na medida em que, (...) ela reencontra o passado como presente, tendo um futuro aberto; ora, o determinismo é um dos pecados maiores do historiador, tão condenável quanto o anacronismo (JOUTARD, 2005, p.211).

Pelas narrativas dos/as estudantes, recuperamos parte de suas trajetórias de vida, dos seus cotidianos e das suas demandas. Assim, percebemos o quanto as imposições sociais e culturais pesam sobre eles e elas. Uma das alunas saiu de casa aos 13 anos para viver com um jovem de 21 anos. No começo, a família insistia para Delbath retornar, mas ela afirmava “eu tinha medo de voltar para casa e ser desvalorizada, porque, naquele tempo, assim, quando eu fugi, temia muito os pais (...) eu tinha medo de voltar pra dentro de casa, porque quando a gente sai pra voltar pra casa dos pais não é a mesma coisa, aquele vínculo”. Depois, mesmo apanhando do marido, ela não o deixou. Outra aluna, Juscilene, diz que se casou pelo fato de ter engravidado. O marido de Raimunda lhe nega o direito de estudar, “mulher dele nem trabalhava e nem estudava”, sua vontade foi de voltar para casa, mas ficou, apesar da raiva e do rancor do marido, pois retornar para a casa dos pais não lhe pareceu uma boa opção.

A oralidade possibilita trazer à tona palavras silenciadas, adormecidas, sonhos, alegrias e tristezas. Deste modo, “a memória não é um espaço inerte (...) antes deve ser compreendida como um ‘território’, como espaço vivo, político e simbólico” (BARROS, 2009, p.37). Nesse sentido, Pierre Nora (1993, p.9) ressalta que: “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos (...) é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”.

Mas como as relações de gênero estão presentes no espaço escolar, nas percepções dos/as estudantes e, especificamente, nas aulas de história, no livro didático? Qual a relação entre esse real passado e suas histórias de vida? Como o passado das mulheres é dado a ler para esses/as jovens nas aulas de história? Como ele é lido, interpretado, compreendido?

Esta pesquisa foi elaborada segundo metodologia da pesquisa-ação. Partimos de problemas práticos da sala de aula de que “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso efetivo” (THIOLLENT, 2007, p. 81). Compreende-se que o espaço da sala de aula é “um espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de re-conhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de

jovens, adultos e idosos” (RIBEIRO, 2013, p.23. Manual do Educador). Desse modo, segundo Molina (2007, p.16), o processo de “estudar a realidade modificando-a é a aproximação de grande parte dos estilos de pesquisa-ação”. Para Tripp (2005, p.446), pesquisa-ação é um dos processos básicos de investigação-ação que, por sua vez, segue um ciclo básico, primeiro “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

David Tripp (2005, p.448) apresenta as características básicas da pesquisa-ação: é inovadora; deve ser contínua, é proativa no sentido de mudança, ou seja, sua “ação está baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações da pesquisa”; é participativa, é intervencionista e sempre começa considerando uma problemática; é deliberativa (argumentativa), tende a documentar as informações; a compreensão do problema e o conhecimento obtido são geralmente compartilhados com outros da mesma profissão. Thiollent (2007, p.29) pontua que:

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado.

A metodologia da pesquisa-ação, por sua flexibilidade, faz uso das mais diferentes técnicas ou métodos a que também se somam entrevistas, questionários, diários de campo, histórias de vida etc., desse modo, o papel da metodologia passa por “orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa” (THIOLLENT, 2007, p.29), tendo como ponto de partida o diálogo, incentivando a participação dos envolvidos na pesquisa. Assim, tentamos seguir esses caminhos metodológicos apontados. Os processos e seus resultados podem ser acompanhados e conferidos nos capítulos a seguir apresentados.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos o percurso e as características próprias da educação de jovens e adultos, apresentando esse público pela elaboração dos perfis sociais de alguns/mas estudantes. Para tal, recorreremos à metodologia da história oral e fizemos entrevistas com os/as estudantes. No segundo capítulo, são apresentadas as representações dos/as estudantes da EJA sobre feminino e masculino, como elas estão relacionadas às suas vivências, as mudanças e permanências relacionadas à inserção social das mulheres. Aplicamos uma dinâmica em que os/as estudantes fizeram atribuições para o feminino e o

masculino, listando algumas características, acrescidas das informações levantadas durante a roda de conversas.

Por fim, no terceiro capítulo, tratamos da imagética feminina no livro didático. Para tal, utilizamos uma oficina em que os/as estudantes foram incentivados a responder às questões propostas. Enfim, nosso desafio consiste em tornar o ensino de História mais dinâmico, permitindo aos professores (as) utilizar metodologias que possam ampliar as perspectivas e os interesses dos/as estudantes da EJA para temáticas que impactam diretamente suas vidas.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM IMPERATRIZ-MA

1.1 Introdução

Este capítulo teve por objetivo analisar o perfil social dos alunos, além de discutir historicamente a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. Procurou-se aqui inserir os perfis sociais dos/as estudantes no quadro mais amplo da escola e da região. Buscou-se uma aproximação com as seguintes inquietações: como o passado das mulheres é dado a ler para esses jovens nas aulas de história? Como ele é lido, interpretado, compreendido? Qual a relação entre esse real passado e suas histórias de vida?

Significativamente, a pertinência dessa abordagem no espaço escolar se dá pela possibilidade de aproximação dessas discussões com a realidade dos/as estudantes, pela necessidade de trabalhar as representações dos/as estudantes sobre o feminino. Deste modo, refletir sobre a história das mulheres e das relações de gênero na EJA é buscar aproximar os conteúdos curriculares da vida dos/as estudantes.

Ressaltamos a importância da experiência, a vivência do sujeito, que vai além de um simples saber, pois envolve as aprendizagens que cada homem e cada mulher traz de suas vidas para a sala de aula. Segundo Benjamin (1994), a sociedade vive a pobreza da experiência, em que os valores passam despercebidos e a memória é pouco valorizada, mas as experiências cotidianas só podem ter visibilidade quando são narradas.

Em seu conceito de experiência, Benjamin (1994) se preocupa com uma aproximação entre presente e passado, que se mostra como uma tentativa que vai além de manter viva uma tradição. Ele quer recuperar o que toca o indivíduo, o que parece distante numa sociedade da informação. Enfim, a valorização das narrativas dos/as estudantes da EJA passa pela sua legitimidade como sujeitos sociais e pela necessidade de colocar em questão as relações de gênero presentes no imaginário social.

A EJA é um espaço em que há um fluxo muito grande de estudantes com faixa etária diferenciada, no campo específico da pesquisa, do total de 48 alunos/as, 5 tem entre 30 e 39 anos, outros 5, tem entre 40 e 49 anos e o restante, 38 alunos/as estão na faixa etária de 19 e 29 anos. No Maranhão, segundo Carvalho (2017, p.97) as matrículas de EJA se concentram entre jovens de 18

a 24 anos - 18.304; 20 a 24 - 19.425; 25 a 29 - 13.875; 30 a 34 - 13.927; 35 a 39 - 12.275; 40 ou mais - 35.777.

Também com um público que oscila muito entre entrar na escola, e, logo em seguida, dela desistir e se evadir. O retorno à escola já é em si a superação de uma problemática: trabalho cansativo, com carga horária excessiva, cuidado com os filhos, a casa e com o marido, o desinteresse, pois a escola discute questões longe da sua realidade etc.

Pelas entrevistas ficamos sabendo que as estudantes abandonam a escola porque engravidam, se casam, por exigência do marido, etc. Já os estudantes evadem porque a mulher não consegue ou não quer ficar só em casa à noite ou fica chateada porque fica sozinha, já que o marido passa o dia todo no trabalho e, à noite, vai para escola, não sobrando tempo para a família. Às vezes, ambos querem estudar e não têm com quem deixar o (s) filho (os), aí têm que decidir quem vai estudar. Certamente, os/as estudantes não percebiam que muitas dessas limitações – entre entrar e permanecer na escola – estão relacionadas a questões sócio-históricas e culturais que eles não compreendem.

Porém, a maioria dos/as estudantes, mesmo retornando à sala de aula tardiamente, pensa de forma positiva a escola. Para eles/as, o espaço escolar pode ser prazeroso ou realmente necessário porque não precisa ser algo que atrapalhe o dia a dia da família, dos filhos, do marido ou da esposa, na medida em que algumas das abdições são temporárias. Portanto, muitos só conseguem perceber a necessidade da escola depois de uma separação, de alguma perda, de uma boa proposta de emprego, do chamado “choque de realidade”, mas será que associam suas dificuldades de acesso e permanência na escola com as condições de classe, de gênero, de raça etc.?

A escola pesquisada está no município de Imperatriz⁴, Centro de Ensino Delahê Fiquene⁵, localizado na Vila Lobão, Rua Duque de Caxias, s/n, fundada em 16.07.1984 na gestão do prefeito José de Ribamar Fiquene- de 1º de janeiro de 1983 a 31 de janeiro de 1989 -, que homenageou sua mãe, colocando seu nome na escola. Fiquene era juiz de direito, tinha sido professor de língua portuguesa e literatura e membro da academia Imperatrizense de Letras, sendo de sua autoria a letra

⁴ Imperatriz é um município do Estado do Maranhão, que se estende pela margem direito do Rio Tocantins e é atravessado pela Rodovia Belém – Brasília, situando-se na divisa com o estado do Tocantins. É a segunda cidade mais populosa, com população estimada de 253.873 habitantes, e área de 1.368.987 km², dos quais 15.480 km² estão em zona urbana. Mapa: <<https://www.google.com.br/maps/place/Imperatriz+-+MA/@-5.9072212,-50.0099096,8z/data=!4m5!3m4!1s0x92c55f072652b077:0xa190c707eca752d0!8m2!3d-5.5205646!4d-47.4718463>>.

⁵ <<https://www.google.com.br/maps/place/Centro+De+Ensino+Delah%C3%AA+Fiquene/@-5.5120589,-47.4671682,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xe5e6b8948f9d3ff7!8m2!3d-5.5120589!4d-47.4671682>>.

e a música do hino da cidade de Imperatriz (CPDOC/FGV, 2009). A escola foi construída num terreno doado por um empresário de arroz e madeira na época (VALMIRA, 2018).⁶

O atual Centro de Ensino Delahê Fiquene atende ao bairro e localidades vizinhas como Vila Redenção I e II, Vila Cafeteira, entre outros bairros. Ela pertencia ao quadro de escolas do município até 1994, quando foi incorporada à rede de escolas oficiais do Estado, pelo decreto nº 13.993, de 04.05.1994, publicado no Diário Oficial nº 089, de 10.05.1994, mudando de denominação de Escola Municipal Delahê Fiquene para Unidade Integrada Delahê Fiquene, pelo parecer nº 146, de 04.07.1996, do Conselho Estadual de Educação – CEE. Em 2001, foi incluída nas escolas de Ensino Médio, quando mudou novamente de Unidade Integrada Delahê Fiquene para Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Delahê Fiquene – CEEFM, pelo parecer nº 037/2003, do CEE (Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2013).

Em 2011, passa a funcionar apenas com Ensino Médio, e desde 2013 atende turmas do Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos.⁷ A escola funciona nos três turnos, sendo que a EJA funciona apenas no noturno. Segundo o Projeto Político- Pedagógico, a escola atende “comunidades em que imperam desigualdades sociais, estando presentes ao redor (...) a violência e o uso de drogas” (PPP, 2013, p.19). A escola teve 768 alunos matriculados em 2017 nos três turnos⁸.

⁶Entrevista cedida em 19/02/18 pela Professora Valmira Ribeiro de Andrade, que leciona na escola há 22 anos (Apêndice VI).

⁷No bairro a uns três quarteirões da escola Delahê, há uma escola municipal – Escola Municipal Santa Cruz, que fica localizada nas dependências da Igreja Católica Santa Cruz, que atende EJA do Ensino Fundamental, então a maioria dos alunos do Delahê Fiquene é oriunda desta escola. na EJA do Ensino Médio, em Imperatriz, é feito um trabalho a partir do Ensino Médio Regular. Os dados estatísticos, são apresentados juntos, “oficialmente só são considerados o fundamental e médio do ensino regular”, segundo Paulo Aires, não tem dados de evasão e repetência, somente de rendimentos (aprovação, reprovação e abandono). **AIRES**, Paulo. Secretária de Estado de Educação do Maranhão: Estatística Sec MA <estatisticama@inep.gov.br> em 15/02/2018. Embora existindo dificuldades locais, essa modalidade de ensino tem normas específicas no Sistema Estadual de Ensino, como a Resolução Nº144/2006 do CEE. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1391>>. Acesso em 21/02/2018, dentre outras legislações que regulamentam o trabalho na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão (Ver CARVALHO, Caroline Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. (Dissertação). São Luís. 2017).

⁸ Matutino	Vespertino	Noturno
1º ano A – 42 alunos	1º ano D – 36 alunos	1º ano G – 23 alunos
1º ano B – 40 alunos	1º ano E – 37 alunos	2º ano F – 38 alunos
1º ano C – 39 alunos	1º ano F – 39 alunos	3º ano D – 30 alunos
2º ano A – 35 alunos	2º ano D – 38 alunos	EJA I A – 40 alunos
2º ano B – 30 alunos	2º ano E – 35 alunos	EJA I B – 34 alunos
2º ano C – 33 alunos	3º ano C – 29 alunos	EJA I C – 37 alunos
3º ano A – 41 alunos		EJA II A – 52alunos
3º ano B – 38 alunos		
TOTAL = 298	TOTAL= 214	TOTAL= 254

Ela tem um espaço razoável para funcionamento, contando com 8 salas de aulas, um banheiro masculino e um banheiro feminino, sala dos professores com banheiro, secretaria, sala da direção, biblioteca (com algumas limitações), sala de vídeo. Todas as salas de aula, em 2017, têm funcionado com central de ar, melhorando significativamente o ambiente escolar. Tem uma cantina e um espaço para deslocamento dos alunos nos intervalos na parte detrás da escola, além de um pátio, logo na entrada.

No noturno, as aulas começam às 19h15min, sendo que o portão fica aberto até as 20h00min, dando oportunidade para aqueles que saem um pouco mais tarde de seus empregos. A grande maioria dos/as alunos/as chega com o primeiro horário já em andamento. O grupo específico da pesquisa é a turma de EJA da segunda etapa do Ensino Médio, pois a EJA é dividida em etapa I e II. A etapa I inclui o primeiro ano regular e parte do segundo ano e a etapa II equivale à parte final (3º e 4º bimestre) do segundo ano e terceiro ano.

A escolha do público da Etapa II é justamente porque seus integrantes foram meus/minhas alunos/as no início de 2016, era a turma A da EJA I, em que 90% dos/as alunos/as tinham mais de 25 anos e, em 2017, juntaram-se as turmas A e B (turma dos mais jovens), formando a Etapa II. A turma tem um número significativo de mulheres, compreendendo 28 mulheres e 20 homens. A seleção dos/as estudantes para entrevista ocorreu aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade deles/as, é claro que considerando o interesse do trabalho, que fossem homens e mulheres. No total, foram 5 mulheres e 5 homens. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, instrumento pertinente na metodologia da História Oral.

O Bairro Vila Lobão também foi fruto de lutas e conquistas dos/as moradores/as, pois era um espaço de ocupação. Eles/as optaram por colocar o nome do bairro de Vila Lobão em homenagem ao Senador Edson Lobão, que, na época, era deputado federal, numa forma de ele apadrinhar o lugar, já que não tinham certeza ainda de que ali iam ficar e também no interesse de que ele ajudasse na estruturação do local, com redes de esgoto, com água e escola. As articulações dos/as moradores/as eram feitas com a ajuda do clube de mães e das irmãs dominicanas que os orientavam na busca de melhorias para o local (Apêndice VII).⁹

Assim como o nome do bairro, o nome das ruas também foi decidido pelo conjunto de moradores/as, a exemplo da Rua Duque de Caxias, em homenagem a Luís de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro, Rua Frei Dário, em homenagem ao pároco do bairro, Rua Dom Marcelino, em homenagem ao primeiro bispo de Carolina, que residiu em Imperatriz.

⁹Entrevista cedida, em 19/02/18, por, Terezinha de Jesus Silva Oliveira, que mora no bairro há 39 anos.

Imperatriz, segunda maior cidade do Estado do Maranhão, foi fundada em 16 de julho de 1852, tendo à frente Frei Manoel Procópio, capelão de uma expedição que havia saído do porto de Belém, recebendo o nome inicial de Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins. Em 27 de agosto de 1856, a lei nº 398 criou a Vila Nova Imperatriz, em “homenagem à imperatriz Tereza Cristina, mulher do imperador Dom Pedro II, a quem os/as moradores/as da povoação solicitaram proteção em suas demandas” (FRANKLIN, 2005, p.57). Em 1924, no governo Godofredo Viana, a povoação foi elevada à categoria de cidade pela lei nº 1.179.

A partir da década de 1960, com a abertura de rodovias, Imperatriz tem sua ocupação acelerada, ou seja, após a construção da Belém-Brasília, da BR-226, que liga Teresina à Região Tocantina, da BR-222, que liga a região do Mearim às terras devolutas do Alto Pindaré, circunstância que permitiu fácil comunicação rodoviária entre Imperatriz e Belém, São Luís, Anápolis, Brasília, Goiânia, São Paulo e todo o Centro-Oeste e o Nordeste (PREFEITURA DE IMPERATRIZ, 2018). A cidade passou por vários ciclos econômicos, como o do arroz de (1950 a 1980), o da exploração da madeira, na década de 1970, o ciclo do ouro na década de 1980 e, por fim, o ciclo do comércio de mercadorias e serviços (FRANKLIN, 2005).

Imperatriz ocupa atualmente a posição de segundo maior centro econômico, político, cultural e populacional do Estado e o principal da região que aglutina o sudoeste do Maranhão, norte do Tocantins e sul do Pará. A história e o desenvolvimento de Imperatriz deram-lhe diversos títulos, entre eles os de Princesa do Tocantins, Portal da Amazônia, Capital Brasileira da Energia e Metrópole da Integração Nacional (PREFEITURA DE IMPERATRIZ, 2018).

A partir das entrevistas com os/as estudantes da EJA, percebe-se que muitos/as deles/as são de famílias de lavradores que vieram para Imperatriz, inicialmente para a casa de um amigo ou parente próximo. Raimunda contou com a ajuda da família do esposo que já morava em Imperatriz. Cláudio morou com uma tia até conseguir emprego e alugar um local para morar sozinho. Valdo tem avó materna e um irmão que já moravam também em Imperatriz. Há também o caso de alguns conhecidos, que chegaram a ceder, a princípio, um local para a família fazer suas plantações de arroz, verduras e legumes, no caso de Samuel e seus pais. Delbath contou com a ajuda do grupo da igreja que ela frequentava em Açailândia, que tem o projeto de uma creche em Imperatriz e a convidou para um período de experiência de 6 meses, já tendo mais de 7 anos na escola.

A História Oral permite dar voz aos sujeitos, como ressaltam Portelli (1997), Thompson (1992) e Tourtier-Bonazzi (1990). Ela visa a ampliar a voz dos excluídos, mulheres e homens de classes inferiores, numa sociedade que prioriza os ricos, brancos e bem posicionados econômica e

politicamente. Não necessariamente a história oral deixa de ouvir a história dos dominantes, mas possibilita que os grupos dominados apareçam. Por isso, ela “não se concentra nas pessoas médias, não raro considera mais representativas aquelas que são extraordinárias ou incomparáveis” (PORTELLI, 1997, p.17). Para este autor, o compromisso ético do pesquisador passa pela arte de ouvir.

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos -ou as vítimas, os transgressores, os artistas- que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. (PORTELLI, 1997, p.17)

A entrevista não é apenas uma informação retirada do outro, mas um diálogo com o outro que estimula a reflexão, um processo de reconstrução de si. Ao lembrar ele revive e, ao contar, tem a oportunidade de fazer pequenos ajustes, numa versão mais amena de si, para si e para o outro. Ao narrar, pode-se permitir também se orgulhar de momentos vividos. Mas entrevistar exige a escolha dos entrevistados, o estabelecimento dos objetivos de um roteiro coerente. Pensar a entrevista vai além de buscar uma resposta ou solução para uma problemática inicial, é preciso respeitar e valorizar o testemunho do outro.

Segundo Tourtier-Bonazzi (2006), uma entrevista passa pelo processo de estudo de materiais, do conhecimento de quem vai ser entrevistado/a, da produção de um roteiro e depois por um grupo de questões. Thompson (1992) destaca que a escrita é muito mais exigente e restrita, e as gravações dão uma abertura para as comunidades orais, entre outros grupos, além de revelar a riqueza e a capacidade de expressão de pessoas, de tornar claros seus anseios. São muitas as possibilidades advindas da história oral, sendo necessário explorá-las.

A história oral passa pela valorização da experiência, o que, na sociedade atual, tem encontrado bastante obstáculo como a busca constante pelo novo, objetos ou pessoas. A experiência é a “transmissão de histórias pela narração” (LESSA 2016 p.117). A narrativa é uma maneira de representar a si mesmo e o mundo, portanto, um espaço de confronto com as histórias dos outros, de negociação e reapropriação (LINS, 2000). Portelli (1997) diz que a história oral diz respeito a versões do passado. Portelli (1997, p.19) ainda destaca que a história oral é “um experimento em igualdade, baseado na diferença”, ou seja, busca a valorização do indivíduo na sua especificidade.

Fonseca (2006) destaca a riqueza da história oral para o trabalho com o ensino de história, espaço que permite aproximar o/a estudante dessa disciplina, permitindo que ele/a se veja como parte da história. É importante a valorização do conhecimento dos/as estudantes no espaço escolar. A referida autora deixa claro que “(...) a educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares” (FONSECA, 2006, p.127). Fica claro que os conhecimentos dos alunos, trazidos dos vários espaços de vivência, família, comunidade, igreja, precisam ser valorizados e explorados adequadamente, tornando o ensino parte do/a estudante, não algo que vem posto por um grupo de professores/as e coordenadores/as da escola.

O primeiro encontro com os/as estudantes ocorreu dia 07/02/2017, na sala de aula, para articulação dos trabalhos. Já no dia 16/02/17, demos início aos trabalhos pela realização de uma dinâmica para tratar das suas representações sobre o feminino e o masculino. Depois, eles/as foram convidados a participar das entrevistas, que contaram com a participação de 05 alunos e 05 alunas. O local da entrevista foi negociado, respeitando sua vontade e sua disponibilidade. Em sua maioria, elas foram realizadas no espaço da escola. Duas alunas foram entrevistadas na residência de uma delas (a aluna Raimunda se dirigiu à casa de Juscilene e ambas foram entrevistadas nesse espaço), outra, na minha residência (Thauana, por morar próximo à minha casa).

Embora tenha deixado claro para os/as estudantes os objetivos da pesquisa, na sala de aula, retomei-os sempre no momento da entrevista, até porque eles/as se mostravam temerosos, com vergonha, com medo de não saber falar. No entanto, quando começavam, logo ficavam mais à vontade. Mesmo com as questões orientadoras, as entrevistas tiveram seu percurso próprio, por vezes se alongando, outras vezes, sendo objetivas demais. Todas foram baseadas em apenas um roteiro, mas sem limitar os entrevistados nas narrativas das suas vivências. Quando ocorria alguma interferência, era retomada a última fala para que não se perdesse no percurso.

Inicialmente foi pedido que eles/as comentassem aspectos das suas vidas, considerando a infância, juventude e a fase adulta. Nesses espaços temporais, era importante que eles destacassem as brincadeiras, as formas de lazer, doenças, relacionamentos e os estudos. Todos assinaram os termos de cessão de direitos. Mesmo assim, quando o/a estudante preferia se manter no anonimato, optou-se por usar nome fictício. Antes de entrar no perfil dos/as estudantes, apresentamos alguns dados sobre seus rendimentos.

Tendo como referência o levantamento dos dados dos/as estudantes na Unidade Regional de Imperatriz em 2016, encontramos 1.095 estudantes matriculados na EJA, tendo ocorrido uma

evasão de 564 estudantes, ou seja, mais da metade do quadro de matriculados, e 181 reprovações e em 2017 foram matriculados 1.251 alunos/as, desses 415 evadiram. No período de 2016, na escola pesquisada, o CE Delahê Fiquene de Imperatriz foram matriculados 157 estudantes, incluindo turmas de EJA IA, IIA, IB e IIB, tendo sido aprovados 88 estudantes e ocorrido 9 transferências, 47 desistências e 13 reprovações. Em decorrência do número de desistências, que perdura anualmente, a escola faz um acompanhamento caso a caso, ligando para a residência dos/as estudantes, mas, poucas vezes, consegue trazer o/a estudante evadido de volta.

Os dados acima elencados podem ser vistos nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1- Rendimento escolar 2016 - turno noturno

2016	MATRÍCULAS	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS	TRANSFERIDOS
EJA I A	46	26	1	18	1
EJA I B	46	18	4	20	4
EJA II A	30	17	5	4	4
EJA II B	35	27	3	5	0
TOTAL	F.87 / M.70	F.49/M.39	F.8/ M.5	F.24/ M.23	F.6/ M.3

Fonte: CE Delahê Fiquene / SIAEP, 2018.

Tabela 2- Rendimento escolar 2017 - turno noturno

2017	MATRÍCULAS	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS	TRANSFERIDOS
EJA I A	40	25	0	10	4
EJA I B	34	22	1	9	2
EJA I C	37	15	4	17	1
EJA II B	52	39	2	10	1
TOTAL	F.80 / M.83	F.54/M.47	F.2 / M.5	F.21/ M.25	F.5/ M.3

Fonte: CE Delahê Fiquene / SIAEP, 2018.

A Tabela 1 mostra que dos 157 estudantes matriculados no período de 2016, 87 são mulheres e 70 homens. Mesmo havendo uma porcentagem maior de mulheres na escola, percebemos também que elas correspondem ao maior número de desistências, transferências e de reprovações. Acreditamos que parte desses números esteja relacionada à maneira como a mulher assume papéis na sociedade, porque mesmo eles e elas trabalhando e estudando, a grande maioria das mulheres ainda tem os afazeres domésticos, o cuidado com alguém da família, às vezes, não conseguindo ter um bom aproveitamento na escola, por mais que se esforce.

No total das quatro turmas do período de 2016, foram contabilizadas 47 desistências (estudantes evadidos), 23 homens e 24 mulheres. Em relação a transferências, foram 6 mulheres e 3

homens. Já na reprovação, foram 8 mulheres e 5 homens. Em 2017, os dados são bastante próximos de 2016, o número de homens e mulheres em todas as etapas é bem semelhante. O problema maior ainda é a questão da evasão. É necessário ainda um olhar atento sobre as desigualdades de gênero ainda no espaço escolar, pois, segundo o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALLE II) da UNESCO, as mulheres adultas correspondem a mais de 50% com baixa habilidade de alfabetização (UNESCO, 2014).

1.2 História da Educação de Jovens e Adultos

A EJA foi se constituindo dos avanços e mudanças significativas na modalidade de educação de adultos, fruto das lutas sociais como MEB, CPC, MCP, Rede - MOVA, os Fóruns Eja, com base nos ENEJAs, nos EREJAs, além de leis próprias para Educação de Jovens e Adultos. A educação de jovens e adultos está presente nos vários momentos da história, com características próprias e específicas ao longo do tempo. Logo, é importante destacar que a “educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos” (BRASIL 2002, p.13). Na sequência, tem-se com a Constituição Imperial de 1824“(...) a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 2002, p.13).

Mesmo com a Constituição Republicana de 1891, a educação do adulto, do pobre, dos excluídos não teve muitas perspectivas de mudanças efetivas. Essa constituição liberal fazia “do indivíduo o polo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais” (CNE, 2000, p.14). Assim, poucos tinham acesso à educação.

Na década de 20, há um empenho por parte de movimentos populares e civis para o fim do analfabetismo. Há também, nesse período, “A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão de obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades [...]”, impulsionando melhorias na educação. É desse período, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece a criação de escolas noturnas para adultos (BRASIL, 2002, p.14).

A partir de 1930, a educação de adultos ainda está vinculada à “educação elementar” e o que se tem concernente à educação de adultos está na discussão do PNE (Plano Nacional de Educação)

a partir da constituição de 1934 ou mesmo algumas questões como a ação de Paschoal Lemme, educador participante da reforma educativa do Distrito Federal de 1933 a 1935, “o primeiro educador a publicar um trabalho dedicado ao ensino dos adultos e a assumir efetivamente a tarefa de organizar cursos para operários no Distrito Federal, nos primeiros anos da década de 30”. Essa experiência do Distrito Federal chama a atenção para as possibilidades no campo da educação de adultos (PAIVA, 2015 p.52).

Apenas no decorrer da década de 40 a educação de adultos se firma como questão de política nacional (DI PIERRO, 2005). Cria-se o Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), “fundo que deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, (...) estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser aplicados nesses supletivos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111). Acontecem também nesse período a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA)-1947, a Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA)-1957, a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – 1958 (DI PIERRO; JOIA; MESAGÃO, 2001, p.59).

Torres (2011) destaca que foi um período de força do Estado, mas também um período de contradições, em que a educação era pensada como uma solução para atender a necessidade de mão de obra, como a exemplo da criação em 1942 do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que vincula a educação de adultos à educação profissional. Posição também apresentada por Beisiegel (1979, p.77), que coloca que: “As transformações ocorridas nos movimentos educativos se devem muito mais aos interesses das classes dominantes, desejosas de imprimir um ritmo desenvolvimentista à sociedade brasileira, do que o propósito de atender as necessidades da grande massa da população”.

Já na década de 60, verifica-se a difusão da ideia de educação popular, tendo à frente estudantes e intelectuais que desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares e religiosos. Entre alguns grupos, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), movimento que nasceu em 1961 em parceria com o governo, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo elemento principal era a difusão da educação via rádio. A estratégia de educação do MEB residia justamente numa tentativa de fazer com que a educação se estendesse aos lugares que normalmente não chegava. Kreutz (1979, p.65) pontua que: “(...) esse sistema educativo se mostrou adequado [...] onde a escassez de comunicações, de recursos materiais e, principalmente, humanos, mantém a maioria da população em nível cultural, econômico e social incompatível com a dignidade humana”.

O Centro Popular de Cultura (CPC) nasce em 1961 da intenção dos artistas de terem uma participação política de maneira mais ativa e que se aproximasse também do povo, como uma maneira de estimulá-lo a participar das discussões sociais e políticas da sociedade. O CPC, organizado com a ajuda da União Nacional dos Estudantes-UNE, ficou conhecido por isso como CPC da UNE. Nas suas apresentações, o CPC procurava trazer elementos relacionados às problemáticas da sociedade, tendo como destaque o teatro de rua, que encenava em meio ao povo, dando possibilidade para que este interferisse no desfecho da encenação e dela fizesse parte. De acordo com Kreutz (1979, p. 54), “o teatro tinha que servir à luta do povo como instrumento de sua conscientização”. Com este objetivo, foram apresentadas as peças “*Eles não usam black-tie*, *Chapetuba*, *A mais valia vai acabar*, *seu Edgar* e outras”. Os artistas queriam mais, e inspirados no Movimento de Cultura Popular, considerando a ideia de alfabetização para os adultos de Freire, também passaram a desenvolver centros com essa finalidade, ou seja, alfabetização de adultos.¹⁰

O Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, tendo à frente as ideias do professor Paulo Freire¹¹, defendia uma educação que levasse em conta a realidade dos alunos. Freire deixava claros a “importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização” (BRASIL, 2002, p.15). O MCP nasceu em um momento em que Recife não tinha nenhuma rede de educação municipal, com apoio de Miguel Arrais, recém-eleito prefeito de Recife, foi organizado um grupo que estudasse uma maneira de levar escolarização às crianças e adolescente.

Segundo Germano Coelho (2002), presidente do MCP de 1961-1964, o MCP inicia a alfabetização de adultos em 1962, a princípio contando com o apoio do projeto Sirena, do Governo

¹⁰*Eles Não Usam Black-Tie* foi escrita por Gianfrancesco Guarnieri e dirigida por José Renato, estreando em 22 de fevereiro de 1958; *Chapetuba Futebol Clube*, escrita por Oduvaldo Vianna Filho e dirigida por Augusto Boal, estreando em 17 de março de 1959 (SILVA, Maria Christina da. **O Teatro de Arena na Arena do Brasil**. Pós- Graduação em História FAFICH – UFMG. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte. 2008. p.188. Em 1960, é escrita a peça *A mais valia vai acabar*, *seu Edgar*, peça de Oduvaldo Vianna Filho, que marca a formação do Centro Popular de Cultura da UNE (VILLARES, Rafael de Souza. **Por uma dramaturgia nacional-popular: o teatro de Oduvaldo Vianna Filho no CPC da UNE (1960-1964)**. Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.(Dissertação). Campinas, SP. 2012. 266p.

¹¹Paulo Freire (1921 - 1997) – foi professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tornou-se conhecido no Brasil no início de 1963 quando seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, na época fora designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização (BEISIEGEL, 2010).O método de Freire passa por algumas etapas: 1º- levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2º- escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3º- criação de situações existenciais, desafiadoras; 4º- elaboração de fichas-roteiro – fichas que deverão servir como subsídios; e 5º- Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. (FEITOSA 1999, p. 52).

Federal, que enviaria apostilas e discos correspondentes a cada cartilha, porém o material não foi aprovado, não se adequava à população de Pernambuco, até porque a aquisição desse material tinha um valor. Optaram por eles mesmos produzir o material, que foi organizado por Norma Porto Carreiro Coelho, que, com “três anos de Pedagogia na Sorbonne e inúmeros estágios na Europa e em Israel, topou o desafio” (COELHO, 2002, p.437) e juntamente com outra professora, Josina Godoy, elaboraram um Livro de Leitura para Adultos do MCP, que foi muito elogiado. Na abertura do livro feita por Coelho, este ressalta que:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como síntese dramatizada da estrutura social inteira. (COELHO, 2002. p.439)

Tendo como base esse livro, estruturado com a ajuda da população local, das palavras que faziam parte do dia a dia deles, do trabalho desse povo, Paulo Freire comenta sobre a possibilidade de alfabetizar os adultos, mas sem cartilha, o que foi muito bem aceito. “Encorajei o empreendimento com as palavras de Mao Tsé-Tung: É preciso deixar florir mil flores. Aliás, todos no Conselho acreditavam no MCP como laboratório de novos métodos e novas técnicas de ensino” (COELHO, 2002, p.440). O MCP tinha como estratégia as escolas radiofônicas, constituídas de uma equipe central, monitores e alunos. De acordo com Kreutz (1979, p.64), foram criados vários centros onde se desenvolviam atividades recreativas e educativas para as diversas faixas etárias dos moradores, procurando garantir uma participação ativa de todos, fazendo-os se sentir em uma “universidade popular”.

Lúcio Kreutz (1979), em sua pesquisa sobre *Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961-64*, destaca os principais termos propostos por esses grupos: “Mudanças sociais atingindo as estruturas de dominação; participação popular, consciente e crítica; um projeto educacional capaz de instrumentalizar esta participação; e a conscientização como fator decisivo para esta participação popular” (KREUTZ, 1979. p.32). Todos esses movimentos tiveram uma pequena duração e foram barrados ou tiveram que mudar partes de sua forma de trabalho por pressões militares a partir de 1964.

Apesar da pouca duração, foram movimentos que tiveram suas ideias firmadas para além desse primeiro momento, pela sua metodologia e estratégia, “baseadas em um conjunto de situações pedagógicas significativas como diálogo, interpretação de dados e fatos da realidade local (...)” (KREUTZ, 1979, p. 113), principalmente o MCP e o MEB, que conseguiram formar lideranças,

possibilitando que mesmo que tenham sido barrados com a ditadura, as ideias gerais ficaram firmadas pela forma como se dava a ação dos grupo, possibilitando que, assim que tivessem oportunidade, elas aflorassem novamente, dando continuidade aos ideais de uma educação popular. Talvez o CPC tenha sido o movimento que menos tenha tido essa característica, que não tenha conseguido formar lideranças pela maneira própria de sua estratégia, o que Kreutz coloca como características de militância, que agia de forma mobilizadora com demasiada pressa para alcançar os acontecimentos, deixando as estruturas fragilizadas quanto a lideranças populares.

(...) com a prática do CPC, percebe-se que houve demasiada pressa – os acontecimentos político-sociais o favoreciam – em expandir o movimento, atingindo maior número possível de pessoas. Os trabalhos se revestiam do caráter de urgência, expansão e mobilização, havendo lacuna em ponto essencial que é a organização e o engajamento concreto da camada popular em atividades educativas com projetos bem elaborados, através da militância nas estruturas de participação e treinamento das lideranças emergentes. Quando o CPC foi extinto em abril de 1964, a camada popular atingida por sua atividade não apresentou nenhuma articulação, justamente por não ter havido uma formação mais continuada e treinamento de liderança (KREUTZ, 1979, p. 102-103).

Com o golpe militar em 1964, houve a prisão de Paulo Freire e surge, em oposição a suas ideias, em 1965, a Cruzada de Ação Básica Cristã, que fica à frente da escolarização básica de jovens e adultos. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que desconfigurava o ideal de alfabetização de adultos, ambos de caráter conservador. Enfim, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), estes programas legitimavam o governo de 1964 e também os interesses internacionais e o faziam segundo um controle rígido e centralizado de orientação, supervisão e produção de material didático.

Em 1971, a Lei Federal de número 5.692/71 regulamenta o ensino supletivo, que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 2002, p.16).¹² Tendo como referência o parecer n.º 699/71, tinha como objetivos compensar ou repor a escolarização, complementar a escolarização por meio de cursos de aperfeiçoamento, visando também à aprendizagem e à qualificação voltada para o mercado de trabalho. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.117):

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica

¹²Segundo Carneiro (2004, p.26), não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza, (...) já que deixava de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera ‘razão técnica’, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do ‘processo educativo’ (grifos do autor).

observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. [...] o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade.

Com a redemocratização, é extinto o Mobral, que tem a Fundação Educar como substituta, também extinta em 1990. Nesse período, o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tornando-se, segundo Paula e Oliveira (2011, p.23), no âmbito internacional, “um marco desse processo por estender aos povos do mundo o compromisso de proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem na compreensão da educação como um direito universal”.

Ainda na década de 90, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que apresenta uma seção em que reafirma o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos. Esta lei trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, seção V, artigos 37 e 38, como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo (CNE, 2000), assinalando que a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo na idade certa, mantendo ainda cursos e exames supletivos, que compreendem a base comum do currículo, oportunizando o prosseguimento nos estudos no ensino regular (CARNEIRO, 2004). Em 2000, com base no Parecer n.º 11, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN da EJA), marcos legais da Educação de Jovens e Adultos:

Quadro 1 - Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos

Constituição Federal de 1988 (CF/1988)	Inciso I do Art. 208 estabelece: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2010b).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Reafirma o acesso à educação àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, destacando a gratuidade e oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de

	trabalho (BRASIL, 2010b).
Parecer nº 5/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) ¹³	Aborda a questão da denominação para educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Estabelece os limites para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos. Explicitação de certificação, por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente. (BRASIL, 1997a)
Parecer nº 12/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Elucida dúvidas sobre a gratuidade para jovens e adultos, cursos e exames supletivos, entre outros. (CNE, 1997b)
Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB)	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cursos e exames próprios dessa modalidade de ensino, estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, (CNE, 2000).
Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, considera as especificidades dessa modalidade, a definição de programas e currículo próprio da educação de jovens e adultos (CNE, 2000).
PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)	De duração decenal, tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. <i>(Redação dada pela EC n. 59/2009)</i> . A EJA é tratada na meta 5 (alfabetização, formação de profissionais, material didático adequado, incentivo das empresas na criação de programas de EJA para trabalhadores) (BRASIL 2010b).

¹³ O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso: 10/01/2018.

<p>PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006)</p>	<p>É instituído no âmbito federal e abrange cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores; e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL 2010b).</p>
<p>FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º11.494 de 20 de Junho de 2007).</p>	<p>De natureza contábil, prevê fundos para educação básica e em seu art. 10 deixa claro que a distribuição igualitária dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação, como a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2010b).</p>
<p>Reforma do Sistema S – SESC – decreto n° 6.632/ SENAC – n° 6.633/ SENAI – n° 6.635/ SESI – n° 6.637 todos de 5 de novembro de 2008.</p>	<p>Ampliação e garantia de gratuidade e oferta de vagas em cursos e programas de educação profissional, formação inicial e continuada a pessoas de baixa renda (BRASIL, 2010b).</p>
<p>Parecer CNE/CEB n° 6/2010 e Resolução CNE/CEB n° 3/2010</p>	<p>Estabelece a idade mínima para o ingresso e realização dos exames de conclusão na Educação de Jovens e Adultos. Substituição do termo supletivo pelo termo de EJA (BRASIL, 2010c).</p>
<p>PNE – Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014)</p>	<p>Aprovado em cumprimento no disposto no art. 214 da CF. Constitui um marco fundamental para as políticas públicas. Em suas 20 metas, tem finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. Em suas metas para EJA, destaca a meta 8 (anos de escolarização), 9 (alfabetização) e 10 (Educação profissional). (BRASIL, 2015).</p>
<p>PEE – Plano Estadual de Educação - Lei n° 10.099, de 11 de junho de 2014.</p>	<p>O MA, acompanhando o contexto nacional e considerando o art.8º, §2º do PNE, aprova o Plano Estadual de Educação do Maranhão. Destaca as dificuldades em democratizar e universalizar a educação pública e da exclusão de jovens, adultos e idosos – ora por não terem acesso, ora por não terem condições de permanência e da necessidade de uma proposta de educação básica voltada para esses grupos. Em sua meta 10 e 11, fala sobre a expansão da matrícula para Jovens, Adultos e Idosos, diversificação curricular, material didático,</p>

	educação profissional, formação de professores, exames de certificação (BRASIL, 2014b). Para acompanhar e organizar a Educação Básica, o Estado aprova e reformula, com base na resolução nº. 118/2016 – CEE, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, que traz os objetivos e estruturas da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos consonantes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do Parecer nº 11/2000 (MARANHÃO, 2016).
Parecer CNE/CEB nº 1/2016.	Proposta de Desenvolvimento de Experiência Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos nos níveis de Ensino Fundamental e Médio em escolas SESI. (CNE, 2016)

Fonte: Adaptado de Paula e Oliveira (2011 p.27-29).

Certamente, constata-se a riqueza das discussões, desafios e avanços, mais também contradições na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ela não surgiu com o intuito de favorecer a emancipação, posto que, em muitos momentos, era apenas para manter um controle e garantir mão de obra, em outros momentos, para suplência e sentido compensatório. Porém, isso vem mudando pelo empenho de grupos que defendem a educação como direito e garantia de cidadania, sendo importante destacar que a busca pela melhoria da educação não é só uma luta pontual da EJA, mas da Educação Básica no geral. Por outro lado, há que considerar a força e o poder das pequenas experiências locais, que, ao serem compartilhadas, ajudam a melhorar a educação na EJA. Os fóruns de EJA são respostas a essas lutas, nas quais a sociedade civil tem uma participação mais ativa, debatendo e buscando apoio para uma educação com qualidade para todos, assim como o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos), voltado para educação popular.

Os fóruns constituem uma “nova versão de movimento social” (FORUNS EJA, 2017), uma organização da sociedade civil no intuito de auxiliar nos processos decisórios e avaliativos das políticas públicas. Os fóruns têm seu princípio em 1996, como espaço de discussão, pela convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para preparação da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Esses fóruns se tornaram mais um espaço de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, impulsionando outros movimentos como o ENEJA – Encontro Nacional de

Educação de Jovens e Adultos. As mobilizações impulsionadas por esses fóruns e dos ENEJAs qualificaram-nos como interlocutores do MEC, promovendo mais um espaço de luta para efetivação de ações na área, além de consolidar sua representação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PAULA e OLIVEIRA, 2011). O Quadro 2 apresenta as temáticas desses fóruns.

Quadro 2 - Temáticas dos fóruns EJA

Período/ Local	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)
1999 / Rio de Janeiro - RJ	I – Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades.
2000 / Campina Grande – PB	II - os conceitos de educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação.
2001 / São Paulo-SP	III - a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação.
2002 / Belo Horizonte - MG	IV - aprofundar a EJA em “Cenários em mudança”, destacando as seguintes questões: a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.
2003 / Cuiabá – MT	V - Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade.
2004 / Porto Alegre - RS	VI - Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade.

2005 / Luziânia – GO	VII - Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.
2006 / Recife – PE	VIII - EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
2007 / Pinhão – PR	IX - A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA.
2008 / Rio das Ostras - RJ	X - História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos (nos dez anos dos fóruns de EJA).
2009 / Belém – PA	XI - A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta. (ano da VI CONFINTEA no Brasil).
2011 / Salvador – BA	XII-A Educação de jovens e Adultos nos cenários da VI CONFINTEA ao PNE (2011 a 2020). Avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA. (nos 90 anos de Paulo Freire).
2013 / Natal – RN	XIII - Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos.
2015 / Goiânia – GO	XIV - Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA.
2017 / Petrolina – PE	XV - A EJA na atual conjuntura política, econômica e social: desafios e possibilidades de luta.

Fonte: Adaptado de Paula e Oliveira (2011, p.39-41) e Fórum EJA Brasil (2017)

Todas as temáticas revelam anseios próprios da educação, principalmente “em construir uma educação pautada na dimensão humana” (RELATÓRIO - SÍNTESE VI ENEJA, 2004 p.2). Os desafios na Educação de Jovens e Adultos, na alfabetização de adultos trabalhadores, como tentativas de pressionar o governo para mudanças efetivas, para financiamentos, assegurando recursos para que ações sejam implementadas em perspectivas estaduais, regionais e nacionais. Cada temática é para ser pensada como fruto de “caminhadas históricas”, mesmo com muitas lutas,

para que “a educação que contemple as diferentes diferenças (...) seja uma realidade concreta” (SILVA, 2013, p.2). Porém, de acordo com Silva (2013. p.8):

A Eneja, por sua vez, não é um espaço de formação restrito, como o de congressos, seminários e conferências. Concretiza uma rede de sujeitos e instituições (educandos, educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, universidades, entre outros) interessada no direito de jovens, adultos e idosos à educação.

Os fóruns trazem em suas pautas os desejos e anseios desses vários sujeitos, um instrumento de troca de experiência. É a partir desse diálogo que as pautas são estabelecidas, que ampliam-se as possibilidades de defesa dessa modalidade de ensino, já que para entre as funções próprias da EJA está a de ser “reparadora, equalizadora e qualificadora” (BRASIL, 2002, p.18).

Tendo como referência o relatório síntese do I Eneja, ocorrido no Rio de Janeiro (1999), é sublinhado que a educação de jovens e adultos deve ser prioridade e para tal busca-se o estabelecimento de políticas de cooperação entre governos e os segmentos governamental e não governamental, revisão e alargamento do conceito de EJA, além de promover o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, fortalecendo parcerias e estimulando criação de outros fóruns. Os demais encontros (II, III, IV, V, VI) têm seus objetivos voltados para o fortalecimento dessas parcerias, dividindo responsabilidades e fazendo cobranças para que políticas apropriadas contribuam para EJA. Discutem mudanças para um futuro de complexidade e diversidade de desafios que a EJA apresenta (RELATÓRIO - SÍNTESE IV ENEJA, 2004). Todos os fóruns têm nas suas pautas de abertura destaque para os pontos firmados no ano anterior e o que se propõe no ano seguinte, ou seja, em cada encontro é apresentada a pauta em questão, que é articulada nesse espaço de discussões e deliberadas as necessidades e ações para resolução de problemas e lutas para os anos seguintes.

Já no VII Eneja (RELATÓRIO – SÍNTESE VII ENEJA, 2005), a temática vem voltada para diversidade, dando foco maior à inclusão de Jovens e Adultos que ainda estão em situação de desvantagem nesse percurso educacional, numa defesa de educação para toda a vida, o que não foge ao objetivo maior dos Enejas, qual seja:

Assegurar a todos os cidadãos brasileiros e a todas as cidadãs brasileiras, o direito à educação, constitucionalmente conquistado, mas ainda demarcador, pela interdição, da desigualdade que aparta, segrega e produz a iniquidade social para milhões de homens e mulheres. (HISTÓRICO FÓRUNS DE EJA)

As discussões do VII Eneja giram em torno de reforçar a necessidade de orçamentos que visem a atender aqueles que são privados de direitos - afro-descendentes, indígenas, mulheres, jovens, idosos, adultos, desempregados, desescolarizados, não alfabetizados, pobres, na cidade e no campo - que representam a diversidade dos sujeitos que demandam atendimento singular. As reflexões apontam para a necessidade de deixar claro que os jovens “são sujeitos e, portanto, carregam suas especificidades geracionais, culturais e dos entornos sociais nos quais se inserem” (RELATÓRIO – SÍNTESE DO VII ENEJA, 2005. p.2).

A temática do VIII Eneja (RELATÓRIO - SÍNTESE DO VIII ENEJA, 2006) é voltada para viabilização do papel do Estado e dos movimentos sociais, das entidades da sociedade civil organizada na construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. No compromisso com a política educativa da EJA, o VIII indica e delibera quanto ao financiamento da EJA, às diretrizes curriculares para a EJA, à formação de educadores, à organização dos sistemas de ensino, ao acesso às novas tecnologias a EaD e à garantia do direito à educação.

Os fóruns são uma construção coletiva e no IX não foi possível a conclusão do relatório final na reunião, ficando as discussões e deliberações num portal dos fóruns, uma troca de informações no ambiente virtual, o que é apresentado no IX relatório como importante, no sentido de deixar claros “os limites e as possibilidades de decisão e organização” dessa construção (RELATÓRIO – SÍNTESE IX ENEJA, 2007, p.4). A temática desse fórum foi no sentido de relembrar e celebrar aquele para quem a educação não é mera instrução, mas construída no respeito e na valorização dos saberes próprios desses jovens e adultos, tendo como destaque seus temas geradores, que são o trabalho coletivo e o direito à educação.

Trabalho coletivo: seja como militantes dos movimentos sociais (populares e sindicais), seja como gestores federais, estaduais e municipais de EJA, seja como professores/pesquisadores das universidades, seja como professores/educadores populares de jovens e adultos, da alfabetização ao nível médio e profissional, seja como educandos da EJA, considero que representamos hoje uma experiência concreta de Círculo de Cultura na perspectiva freireana.

Direito à educação: o que é EJA para nós hoje? A EJA que defendemos é mesmo só a escolarização? Deixamos de dialogar com a educação popular quando brigamos por escolarização? Há um engessamento do currículo formal intransponível pelos sujeitos da EJA? Perdemos o foco da luta política na EJA? (RELATÓRIO – SÍNTESE IX ENEJA, 2007, p.14).

O X fez um balanço das parcerias que se mantiveram fiéis nesse percurso de dez anos dos fóruns EJA, das limitações, dos avanços, das relações que foram fortalecidas nos fóruns e das discussões mais efetivas fundamentadas no portal <www.forumeja.org.br>. Como preparação para

esse encontro, foi solicitado que cada fórum promovesse discussões em seus espaços, levando depois ao X Eneja. Esses questionamentos foram “o sentido dos Fóruns, problematização sobre a demanda de EJA no estado, o significado dos segmentos na composição dos Fóruns e contribuições às políticas públicas de EJA”, pontos esses discutidos no sentido de “avançar com qualidade e responsabilidade” (RELATÓRIO-SÍNTESE X ENEJA, 2008, p. 2). O XI encontro dá continuidade à discussão dessa trajetória dos fóruns, de como muitas das estratégias, articuladas até então, seriam levadas adiante. O relatório do XI apresenta com entusiasmo esse encontro, pela localidade em que ele é realizado, região norte, considerada:

A mais distante região do país, que abriga os últimos estados a aderir ao movimento nacional e com delegações de todos os estados da Federação, significa dizer que, efetivamente, nosso movimento conseguiu atingir, pelo menos nos aspectos geográficos, toda a extensão continental brasileira, contemplando a diversidade que nos compõe (RELATÓRIO-SÍNTESE XI ENEJA, 2009, p. 1).

É nesse momento também que os fóruns deixam seu caráter anual e passam a acontecer a cada dois, abrindo espaços para os EREJAs, que são os encontros regionais, possibilitando mobilizações mais próximas à realidade de cada região, contando com propositivas dos encontros nacionais. Outro entusiasmo é que nesse mesmo local em que acontece o fórum, acontece também, no mês de dezembro, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI. Segundo o relatório é:

A primeira CONFINTEA que se realiza no hemisfério sul do planeta e em um país que não é integrante das grandes potências mundiais, se configurando na oportunidade de discutir os destinos da educação de jovens e adultos no lugar onde, de forma mais numerosa, se encontram aqueles que são os sujeitos da EJA. (RELATÓRIO-SÍNTESE XI ENEJA, 2009, p. 1).

A CONFINTEA V, quando da organização do documento para ser levado para a conferência na Alemanha, foi a responsável por estimular os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos. O encontro seguinte – o XII, que aconteceu em 2011, teve como referência questões discutidas e analisadas na CONFINTEA VI, pensando os avanços e desafios da EJA, principalmente, pensar a EJA no PNE (2011-2020) e a universalização da educação de jovens e adultos para trabalhadores (BOLETIM nº1, 2011). O XIII também se propôs a pensar propositivas para a superação das dificuldades da EJA, trazendo discussões como o papel político dos fóruns EJA diante de conquistas, comprometimentos e esquecimentos nas políticas públicas de EJA, os desafios da EJA

na contemporaneidade: Juvenilização, permanência e profissionalização. Aborda ainda experiências locais relacionadas à EJA (BOLETIM Nº 3, 2013).

No XIV, as discussões giram em torno de políticas para a EJA, os ENEJAs trazem também na pauta de suas reuniões menção de repúdio a ações que atentem contra os princípios da educação como “escola sem partido - PL 867/2015”, “militarização das escolas”, “assédio ideológico - Projeto de Lei (PL) nº 1.411, de 13/05/2015”, “pagamentos de mensalidade em universidades - PL 867/2015”, a PL 1.859/2015, que altera a LDB e prevê a proibição da adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de Gênero ou orientação sexual na educação (Plenária Final ENEJA XIV, 2015 p.9-10), entre outras demandas.

O XV ENEJA parte de discussões de políticas públicas para a EJA, tendo como debates temas como os desafios na construção e condução de um novo modelo de ensino para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os Grupos de Trabalho (GTs) apresentados por cada estado trazem temas como Gênero na EJA, População Negra na EJA, entre outras questões que estão sempre sendo frisadas nesses encontros, pela necessidade corrente de mudanças e pelas poucas conquistas efetivas, como a questão de formação de professores, alfabetização na EJA, avaliação e financiamento da EJA e também a educação para pessoas privadas de liberdade (Boletim nº 3 ENEJA XV, 2017), etc.

Os fóruns estão sempre se posicionando frente às problemáticas que a educação vivencia e muitas das reflexões já são postuladas no sentido de diminuir que as poucas conquistas sejam tiradas, como a fala apontada no relatório síntese do X ENEJA (2008, p.2), que assenta que:

As reflexões e questionamentos surgidos do X ENEJA representam possibilidades de reinvenção de novas formas de atuação, de interlocução, exigindo compromisso político — próprio dos que possuem um ideal comum — e clareza para lidar com os tensionamentos advindos de um cenário que se complexifica à medida que ganham visibilidade outros sujeitos, o que também exige a construção de novos caminhos e estratégias para a efetivação do direito à educação de qualidade social para todos. (ENEJA X, 2008, p.2)

Os fóruns são espaços de luta coletiva, sendo claro que a luta é objetivando que a educação pública seja garantida para todos, que ocorra a universalização para além de números e para isso é preciso estar em constante luta e convidando mais participantes, no intuito de somar força. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Maranhão foi instituído em 2003, tendo em vista as necessidades de articulação com todos os órgãos que estão envolvidos com Educação de Jovens e Adultos, tais como: representantes da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de

Educação de São Luís, SESI, Universidade Federal do Maranhão e ALFALIT Brasil, SINDEUCAÇÃO, INCRA e CUT (Fórum EJA, 2017).

Além dos ENEJA, há também os EREJA – Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos, que discutem e propõem formas de incluir o contingente de Jovens e adultos que ainda não estão alfabetizados, além de se preocupar com a formação do professor para o público da EJA. Desse modo, os fóruns vêm conseguindo fazer articulações importantes para EJA, com momentos de avanços, numa tentativa também de impedir retrocessos.

A possibilidade de trazer para um único lugar, as tensões que envolvem a EJA, permite que se tenha uma visão mais positiva e concreta desse espaço de discussão. Os fóruns EJA, a partir de portal próprio, <www.forumeja.org.br>, deixam transparente esse trabalho de parcerias, de lutas constantes, podendo assim estimular e atrair o público maior e mais comprometido com uma educação de qualidade para todos/as, principalmente àqueles que não tiveram oportunidade no tempo certo.

No campo da educação popular, podem ser observados igualmente os MOVAs – Movimentos de Alfabetização de Adultos, resultante de seminários e reuniões entre educadores e entidades envolvidas no trabalho da educação de adultos e os movimentos populares. O MOVA-SP foi pensado e organizado no governo de Luiza Erundina (1989- 1992), momento em que Freire foi convidado para exercer a secretaria de educação de São Paulo. O processo de implementação do MOVA culminou na realização do I Congresso dos Alfabetizados da cidade de São Paulo, ocorrido no dia 16 de dezembro de 1990, do qual participaram cerca de 5 mil educandos e educadores. O congresso tinha por objetivo aprofundar os debates em torno das causas do analfabetismo e os caminhos de sua superação (NÉSPOLI, 2013).

Com o MOVA-SP, são iniciados os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos implementados em administrações populares (GADOTTI, 2008, p.69) e, apesar das dificuldades e com falta de apoio ao término do governo de Erundina, o programa MOVA busca e consegue novas parcerias, contribuindo esse processo de novas parcerias para torná-lo mais amplo, chegando à Rede MOVA-BRASIL (NÉSPOLI, 2013). A definição da Rede MOVA-BRASIL ocorreu em 2003 com o objetivo de “fortalecer os movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SANTOS, 2007, p.26). A Rede MOVA-BRASIL foi pensada no III Encontro Nacional dos Programas MOVA, encontros anuais do MOVA-BRASIL. O primeiro encontro MOVA aconteceu em 2001, tendo ocorrido vários outros como:

Quadro 3- Temáticas dos encontros da rede MOVA - BRASIL

Período/Local	Encontros MOVA
2001/ Porto Alegre-RS	MOVA-BRASIL, herdeiro da Educação Popular
2002/ ABC Paulista (MOVA Regional) - SP	Educação Libertadora: Concepção de Alfabetização e Cultura
2003/ Goiânia - GO	O MOVA enquanto Política Pública de Educação de Jovens e Adultos
2004/ Campo Grande - MS	MOVA-BRASIL na política pública da Educação de Jovens e Adultos
2005/ Luziânia-GO	MOVA-BRASIL, tecendo a educação popular libertadora: política pública e diversidade
2006/ Fortaleza-CE	VI - MOVA-BRASIL:interface com políticas públicas e EJA
2008/ São Sebastião – SP	Oito anos de MOVA-BRASIL:avanços e desafios
2010/ Natal - RN	Os diferentes conceitos de alfabetização e a perspectiva de continuidade
2012/ Embú das Artes - SP	Alfabetização como direito e justiça social
2014/ Porto Alegre - RS	Dez anos de MOVA-BRASIL: MOVA como política pública da EJA

Fonte: Adaptado Fórum EJA Brasil (2017)

Os encontros nacionais da rede MOVA-BRASIL são espaços fundamentais de formação, organização e mobilização para elaboração de políticas públicas de EJA (Boletim Informativo, 2014).

O MOVA, segundo Gadotti (2008), é uma forma de a sociedade ajudar a enfrentar o analfabetismo, visto ser ele fruto da negação de direitos. No IX Encontro Nacional da Rede MOVA-BRASIL, ficou aprovada em reunião a moção de 10% do PIB para Educação no PNE (2010-2020). Os participantes dessa reunião solicitaram que os senadores respeitassem as decisões proferidas na Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010 (relatório final). O PNE (2010-2020) é uma continuidade do PNE (2000-2010), elaborado por uma enunciação da própria constituição e também na LDB 9394/96.¹⁴ Essas legislações trazem metas para as problemáticas do

¹⁴O PNE, originalmente previsto no Projeto de Lei do Executivo Federal n. 8.035/2010, que deveria vigorar no período de 2011/2020, ficou em tramitação por um período de três anos e meio, tendo sido aprovado apenas em 25 de junho de 2014, pela Lei n. 13005/2014, estabelecendo o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015).

analfabetismo e das condições de ensino na educação de jovens e adultos que retornam tardiamente à sala de aula.

De acordo com Gadotti (2008, p.103):

A Rede MOVA-BRASIL, como rede de educação popular libertadora, está hoje organizada em todas as regiões do Brasil, constituindo-se numa força real e transformadora, com identidade própria, reunindo movimentos, projetos e programas de MOVAs que atuam desde o nível local até o nível regional e nacional.

Percebe-se a partir dessas trocas de experiências, deixa claro as intenções e a importância desses momentos para um avanço significativo na Educação de Jovens e Adultos. Os fóruns trazem em suas pautas a necessidade de um olhar mais atento e um investimento próprio para essa modalidade, os jovens, adultos e idosos que buscam a garantia de um direito negado em outros momentos, funções essas apontadas em legislações específicas para essa modalidade de ensino.

1.3 O Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos é uma modalidade que necessita de um olhar reflexivo, pois é também nesse espaço que lidamos com um número grande de evasão e reprovação. Segundo o IPEA (2012), houve uma queda no número de matrículas e parte dessa queda está mais nas dificuldades de acesso e permanência desses grupos e menos na diminuição do público-alvo, faltando também à adequação da EJA à realidade dos alunos e a mobilização de jovens e adultos com baixa escolaridade de retomar aos estudos.

Na EJA, tem-se o livro didático como um dos instrumentos de aprendizagem, porém com suas necessárias adaptações para atender públicos específicos. O Programa Nacional do Livro Didático já existe há um bom tempo, tendo sido criado em 1985 pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, e consolidado pelo Decreto nº 7.084, de 27/10/2010¹⁵, sendo destinado a atender escolas da educação básica pública, de todas as esferas, com obras didáticas, pedagógicas e literárias, para melhoria no processo de ensino-aprendizagem, abrangendo aos poucos a Alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e, em seguida, Ensino Médio Regular. Posteriormente, a Educação de Jovens e Adultos, igualmente, passou a ser favorecida com o material didático (BRASIL, 2010a).

¹⁵ Para mais informações acessar:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=0007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI>

O PNLD EJA vem da resolução de nº51, de 16 de setembro de 2009, e busca atender entidades parceiras do PBA (Programa Brasil Alfabetizado) e das redes de ensino da Educação Básica, considerando as variadas necessidades, entre elas a de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Art. 205. CF/1988)¹⁶. O PNLD EJA procura atender adequadamente o público da educação de jovens, adultos e idosos como um recurso básico no processo de sua educação. Em 2011, o MEC inicia o processo de avaliação das obras para a Educação de Jovens e adultos, do princípio da alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo sido acrescentadas em 2014 coleções para o Ensino Médio (BRASIL, 2014a). Não se pode deixar de destacar que parte das conquistas, por materiais didáticos adequados para EJA, também partiu das lutas dos movimentos de fóruns de EJA

O Guia do PNLD EJA é uma ferramenta de auxílio aos professores para que observem critérios que lhes permitam fazer uma escolha assertiva dos livros para os/as estudantes da EJA, levando em conta o Projeto Político-Pedagógico da escola e o trabalho que desenvolvem no dia a dia. Segundo este *Guia* (BRASIL, 2014a), os alunos dessa modalidade precisam de um material especial que considere as necessidades escolares próprias dos jovens e adultos, respeitando suas experiências, tendo como respaldo o mundo do trabalho e da família. Em vista disso:

O livro didático deve oferecer as possibilidades de que eles usufruam o saber dos diversos campos do conhecimento, vinculados aos componentes curriculares, contribuindo para que os estudantes se situem de modo crítico e mostrem atitudes construtivas no mundo do qual fazem parte (BRASIL, 2014a).

A secretaria de educação, os professores e a direção devem estar cientes, quando forem discutir a escolha desses livros, da importância de considerar o público que é atendido no bairro, onde aquela escola atende. Entretanto, das 5 obras inscritas para avaliação, apenas uma passou no processo de avaliação para o Ensino Médio, a *Coleção Viver, Aprender*, limitando dessa maneira o processo de avaliação e escolha por parte dos professores. Dentro do processo de avaliação de 2014, das 37 obras apresentadas - 15 de alfabetização, 7 de anos iniciais, 7 de anos finais, 3 de história e geografia regional e 5 de ensino médio - 19 delas foram excluídas. Se compararmos com o ano de 2011, em quedas 65 obras apresentadas - 25 de alfabetização, 16 do 1º segmento, 10 do 2º segmento e 14 regionais de história e geografia - foram excluídas 44, já houve um avanço na apresentação desses materiais para seleção, porém ainda há uma dificuldade, principalmente em relação ao

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20/05/2017.

Ensino Médio, como ficou claro quando apenas uma coleção passou no critério avaliativo (BRASIL, 2014).

Nesses critérios, são observados os preceitos legais e jurídicos e a construção da ética; adequação das concepções teórico-metodológicas e articulação com proposta pedagógica, verificando coerência com a EJA (Livro do Aluno) e a contribuição dada à formação do professor (Manual do Educador); “Concepções teórico-metodológicas do Livro do Aluno e Aspectos gráficos e editoriais” (BRASIL, p. 24, 2014).

A escolha do livro respeita todo um processo de funcionamento, desde o momento de adesão para o recebimento e o período em que chega às escolas, tendo o cuidado de garantir um bom atendimento ao educando, compreendendo ainda os remanejamentos (de escolas que estejam excedendo, para escolas que estejam em falta) e reutilização (os livros do ensino médio têm um prazo de três anos de utilização), além da reserva técnica para reposição desses materiais de acordo com a necessidade das instituições de ensino.

As escolas beneficiadas com o programa precisam estar cadastradas no censo escolar, manter cadastro atualizado de coordenadores, gestores, professores e das turmas. Nesse sentido, o funcionamento do programa segue as seguintes etapas: **Adesão** – momento em que as escolas optam pelo material didático, mediante adesão formal, encaminhada uma única vez e atualizada até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida; **Editais** – estabelece as regras para inscrição do livro didático, publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no FNDE; **Inscrição das editoras** – com prazos e regulamentos para as obras; **Triagem/avaliação** – as obras devem se enquadrar nas exigências técnicas e físicas do edital. É feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), depois são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para a revisão pedagógica, elaborando em seguida resenhas que passam a compor o guia de livros didáticos.

A SEB escolhe especialista para analisar as obras conforme critérios divulgados em edital; **Guia do Livro** – ferramenta de auxílio para os professores, direção, coordenadores no momento de avaliar os livros; **Escolha** – momento em que professores, direção e coordenadores escolhem o livro que mais se adapta à realidade escolar em que atuam; **Pedido** – formalização da escolha via internet; **Aquisição** – o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. Inexistem licitações (lei 8.666/93 – inexigibilidade de licitações), visto a escolha ter sido feita pelas escolas e são editoras específicas que detêm o direito de produção do material; **Produção** – o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros e local de entrega.

Essa produção tem a supervisão de técnicos do FNDE, sendo feita, na sequência, a Análise de qualidade física, considerando as especificações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), norma ISO e manuais de procedimentos pré-elaborados e finalmente a **Distribuição** - feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), com acompanhamento do FNDE e secretarias estaduais de educação. Por fim o **Recebimento** - momento em que chega às escolas ou unidades de ensino de cada cidade. Para a zona rural, são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação que fazem com que cheguem às escolas (FNDE, 2017a).

Desde 2015, o Centro de Ensino Delahê Fiquene vem trabalhando com os livros que foram avaliados em 2014 (triênio 2014 até 2016), agora em 2017 ainda foram reutilizados esses mesmos livros, tendo sido apenas completado o número de livros que faltavam para atender as novas matrículas, e a opção em continuar com o mesmo material se deveu a uma ordem vinda da secretaria de educação de Imperatriz, a UREI, segundo definições de São Luís. Em 2018, o FNDE publica um informe (nº46/2017) em que destaca que não haverá novos livros para Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio em “decorrência de revisão de marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos”, sugerindo o uso dos materiais que a escola já possui, com a complementação necessária (FNDE, 2017b).

O material adotado pela escola é da Coleção Viver, Aprender, da Editora Distribuidora Global LTDA.¹⁷ A coleção está organizada em três áreas do conhecimento. Uma para Ciências Humanas (tempo, espaço e cultura), que inclui as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia. A área de Ciências Humanas está dividida em três etapas: Etapa I – Riquezas e pobreza; Etapa II – A construção da Nação; e Etapa III – Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo. Na etapa I, são contemplados 12 capítulos, subdivididos nos conteúdos das disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia. A etapa II apresenta 10 capítulos e etapa III, 11 capítulos.

O livro do professor apresenta ainda o Manual do Educador, fornecendo procedimentos teórico-metodológicos sobre cada área, auxiliando na organização dos planos de aulas. O livro traz uma proposta de trabalho interdisciplinar, ou seja, mesmo que venha separado por disciplinas, há uma abertura para que sejam feitos trabalhos que envolvam o componente curricular de cada uma das disciplinas de ciências humanas.

¹⁷ Diário Oficial da União - Nº 19, terça-feira, 28 de janeiro de 2014. SECAD: PORTARIA Nº - 5, DE 24 DE JANEIRO DE 2014(*) Divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático 2013. (<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>), opção resultado preliminar avaliação 2014.

As outras obras são: Ciência, transformação e cotidiano – volume de Ciências da Natureza e Matemática (química, física, biologia, matemática) e Linguagens e culturas – volume de Linguagens e Códigos (arte, língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa)¹⁸. Nos livros, há uma preocupação no desenvolvimento de um trabalho que respeite a singularidade da EJA.

A proposta de ensino da obra é direcionada para jovens e adultos que, por motivos diversos, não pertencem ao universo do Ensino Médio convencional. Nesse sentido, não são encontrados, no seu conjunto, resumos ou abreviações de conteúdos ministrados no ensino dito regular. Os conteúdos e atividades são apresentados levando em consideração as experiências de vida dos estudantes, o mundo do trabalho, os conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre os outros, a prática social. Ao mesmo tempo, há discussões sobre temas que estimulam o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2014a, p.217).

Cabe destacar que a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio vem dividida em duas etapas, sendo a primeira referente ao primeiro ano do ensino médio e parte do segundo ano. Já a Etapa II é considerada final do segundo ano e o terceiro ano do ensino médio, juntos. A escolha e a distribuição dos conteúdos ficam de acordo com essa divisão, considerada uma possibilidade de organização de conteúdos para essa modalidade. Essa seleção fica a critério do professor, podendo ele se reportar aos outros colegas, quando dos planejamentos para um trabalho mais coeso. Além do livro, outros materiais são apresentados aos estudantes de acordo com o professor de cada turma, podendo ele trabalhar ou não o livro didático. O guia do PNLD EJA (BRASIL, 2010a) destaca que “o fundamental é que o livro não seja considerado a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas, sim, um recurso a mais”. A direção considera importante o trabalho com o livro, até como estímulo de um trabalho interdisciplinar, porém isso fica muito a critério do professor, podendo ele adaptar uma apostila para os/as estudantes.

Essa busca de novos materiais, por parte dos professores, é também uma tentativa de oferecer um trabalho de qualidade para esse grupo e buscar abranger algumas temáticas que o livro não apresenta. Como algumas limitações que o próprio Guia do PNLD EJA pontua, tem-se uma dificuldade com relação à apresentação gráfica do material, principalmente quanto à relação entre texto e imagens:

No tocante aos aspectos gráficos e editoriais, considerando o público da EJA, a obra apresenta alguns problemas no que diz respeito ao *layout* e à ergonomia visual. Nesse aspecto, algumas fontes e figuras utilizadas têm dimensões muito reduzidas. Além disso,

¹⁸ Para melhor conhecer sobre a coleção, visite o site:
<<http://globaleditora.com.br/pnldeja2014/viveraprender/ensinomedio>> e
<<http://globaleditora.com.br/didaticos/educacao-jovens-adultos/>>

percebe-se também que nem sempre há uma integração plena do texto principal com as ilustrações, com os textos complementares e com outros tipos de intervenções gráficas. (BRASIL, 2014a. p. 219.)

Apresenta também algumas dificuldades quanto ao esclarecimento das fontes e legendas das imagens (BRASIL, p. 30. 2014). No entanto, ainda que tenha suas limitações, é deixada clara a importância de um bom trabalho em sala de aula, em que é exigida uma dedicação do professor para explorar adequadamente o que o livro traz e ultrapassar as limitações que apresenta. Como não existe um consenso por parte dos/as professores/as em relação à utilização do livro, posto que ele apresenta mais de um componente curricular, mais de uma área de conhecimento, isso faz com que muitos/as estudantes não levem o material para a sala de aula, até mesmo alegando peso, ou que determinado professor não utiliza o livro, já que é uma coleção de três livros, com quatro disciplinas em cada um.

Sendo assim, falta um trabalho no sentido de os/as professores/as pensarem, em conjunto, maneiras de explorar o que de bom o livro oferece. Este livro apresenta um quadro de seções que oportunizam um trabalho dinâmico em sala, sendo propostas neste quadro sugestões para o trabalho com documentos, jornais, pesquisa, imagens, produção de textos, mapas e propostas para debates.

É necessário, todavia, considerar a dificuldade com relação ao tempo, que também impede uma melhor exploração do livro, pois a EJA tem uma carga horária diferenciada do ensino regular. Os/as estudantes têm um período de dois anos para concluir um grupo de conteúdos que, normalmente, são trabalhados em três anos. Algumas disciplinas, como filosofia e sociologia, por exemplo, têm o tempo reduzido, apenas uma aula por semana, história tem apenas duas aulas por semana e, no período do noturno, são apenas 45 minutos de aulas, considerando ainda o momento da frequência e a organização da própria sala, além dos momentos de troca de professor. Não se deve desconsiderar que a maioria desses alunos do EJA II são trabalhadores que, na maioria das vezes, não estudam em casa, apenas no momento em que estão em sala de aula, por isso muitos professores optam por preparar alguns materiais, ao invés de somente se aterem ao livro. Mesmo observando essas características na EJA, é preciso mencionar que o livro ainda apresenta de forma muito simplificada seus conteúdos, reduzindo os textos.

É importante destacar que os professores não descaracterizam o livro didático como uma ferramenta necessária no processo de aprendizagem do jovem e adulto e, embora alguns não utilizem diretamente o livro, ele é um guia no momento da organização das apostilas pelos/as professores/as e na preparação dos planos de aula, não descartando sua importância e necessidade.

Espera-se que as reformulações em 2018 propostas pelo informativo nº46 do FNDE apresentem mudanças significativas para o livro didático da Educação de Jovens e Adultos.

No decorrer do capítulo observamos que o trabalho envolvendo as narrativas dos/as estudantes amplia as possibilidades de conhecimento histórico. Aos poucos, às questões de gênero, de raça, de classe, de idade vão aparecendo e, ocorre uma aproximação das vivências individuais com as dos/as colegas. As discussões iniciadas na sala de aula se expandam para os corredores da escola e quiçá para a cidade. Por outro lado, conhecendo os desafios enfrentados pelos/as estudantes, o/a professor/a delineia metodologias de ensino da EJA, considerando as especificidades desse público, traçando ações mais concretas.

Por seu lado, historicizar as lutas por melhorias na EJA, as garantias conquistadas nas leis – PCN, LDBEN, DCN, etc. e, que são firmadas com a vigilância de grupos que historicamente lutaram pela inclusão dos jovens e adultos numa educação de qualidade. Os fóruns, ENEJAs, EREJAs foram imprescindíveis, ambientes de luta para avanços mais significativos. O trabalho nos apresenta um breve percurso desses avanços, de como as conquistas foram aos poucos se delineando e com desejos e empenho coletivo, partindo desde a ajuda a grupos e comunidades, que acreditam numa educação para a cidadania, na garantia de oportunidade para todos/as, para que menos pessoas fiquem afastadas desses espaços de aprendizagem e de troca de conhecimento. Na sequência, discutimos sobre a inclusão do livro didático nessa modalidade de ensino. Constatamos que o material didático auxilia o trabalho dos/as professores/as. Enfim, afirmamos a importância de se trabalhar a partir dos/as estudantes, de suas perspectivas, na busca de um ensino de qualidade para todos e ao longo da vida e também da importância do livro didático específico para Educação de Jovens e Adultos como suporte para a aprendizagem histórica.

1.4 Perfil dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos

A pesquisa foi desenvolvida durante 4 meses, indo todas as segundas e terças-feiras à noite à escola, porque tanto o professor de segunda quanto o de terça tinham dois horários seguidos, facilitando com que eles me cedessem um horário e trabalhassem normalmente no outro, sem haver muitos prejuízos. Embora as aulas desses professores fossem no 3º e 4º horários, eu sempre estava às 19:00 na escola, pois era o momento em que me encontrava com os/as estudantes antes de a aula começar, para poder fazer as entrevistas e mesmo observar o ambiente, podendo ver a chegada dos/as estudantes, dos/as professores/as, algumas contendas com a direção por parte dos/as

estudantes, ouvir um pouco mais, ou seja, estar presente, sendo vista e considerada parte daquele espaço, já que não estou mais trabalhando no noturno, apenas no diurno naquela escola.

A escolha da escola como espaço para pesquisa se deu, principalmente, por ser aí que trabalho desde 2014, com turmas de EJA. Nesse percurso de começar a estudar o mestrado, a escola optou por me transferir de turno e, por isso, desde agosto de 2016, estou trabalhando no matutino. Assim, meu retorno foi de confraternização, fui muito bem recebida pelos/as meus/minhas antigos/as alunos/as e por meus/minhas colegas do noturno. Apresentei a proposta de trabalho à professora de história, que se pôs à disposição, obtive também o apoio de outros/as professores/as, que se mostraram dispostos a colaborar. Levei a proposta aos/às estudantes, pontuei as etapas pelas quais iríamos passar para alcançarmos êxito e eles/as também se dispuseram a contribuir.

Nesse processo de ver e ouvir o outro, optamos pelo uso da metodologia da história oral, com entrevistas sobre histórias de vida, por considerarmos uma importante metodologia que nos permite um conhecimento mais aprofundado de parte dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A História Oral permite o “reconhecimento da pessoa comum”, trazendo seus depoimentos e confrontando-os, possibilitando conhecer a “multiplicidade de pontos de vista” (BARROS, 2009, p.62-63).

As falas dos/as estudantes nos permitem conhecer e analisar como muitas mulheres e homens foram educados, que referências e/ou representações estão presentes nos relatos sobre a infância, juventude e fase adulta deles e delas, como isso imprimiu valores e como influenciou na maneira como vivem e conduzem suas escolhas na atualidade. Muitos desses/as estudantes são filhos de pais e mães da década de 60 e 70, mesmo sendo o período em que a imagem da mulher começa a se modificar, ela ainda era representada como a que tinha que ser mãe, a que “extraí prazer no trabalho doméstico” (PINSK, 2013, p.502). Enfim, suas narrativas nos possibilitam conhecer como os sujeitos são constituídos.

Todo o desenvolvimento ou andamento da metodologia teve como princípio a construção das histórias de vida dos/as estudantes. Para isso, foram lançados questionamentos abertos e semiestruturados, permitindo que esses jovens e adultos falassem um pouco sobre suas vidas como infância, juventude e vida adulta. As entrevistas somadas às anotações no caderno de campo e à roda de conversas feitas em sala de aula, nos permitiram conhecer suas representações sobre o masculino e o feminino. Consideramos “o relato pessoal não apenas como exclusivo de seu autor, mas capaz de transmitir experiências coletivas” (ALBERTI, 2008, p.163). Portanto, no uso das entrevistas, “a história oral é hoje um caminho interessante para conhecer e registrar múltiplas

possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (ALBERTI,2008, p.164).

Os fragmentos das histórias de vida dos/as estudantes permitem perceber as dificuldades enfrentadas por eles/as. Cada um, a seu modo, venceu e vence diariamente as limitações que os afastaram da escola e se permitiram retornar e formular planos para o futuro, considerando os estudos como parte importante desse percurso. No tocante às mulheres, suas dificuldades estão muito ligadas à maternidade. Em relação aos homens, seus entraves estão mais ligados ao trabalho. É preciso pensar também na vulnerabilidade em que a pobreza coloca esses jovens, que os impulsiona, muitas vezes, a percorrer caminhos tortuosos e limitadores. Segundo Paula e Oliveira (2011):

O retorno à sala de aula constitui num enorme esforço individual de cada jovem e adulto que se encontra à margem de seus direitos políticos e sociais. Essa exclusão de direitos reflete processos históricos vivenciados pelos sujeitos que se desdobram num quadro abissal de desigualdades definidas pelos níveis de escolaridade e de oportunidades no mercado de trabalho. A herança estigmatizada que homens e mulheres recebem e repassam às gerações poderia ser revertida na medida em que são acolhidos pelo sistema educacional e motivados a prosseguir seu processo de escolarização. Entretanto, tais políticas não refletem aspectos multidimensionais e estruturais profundamente articulados, que afetam diretamente jovens e adultos. (PAULA E OLIVEIRA, 2011, p.54).

Muitas mulheres apontam para a falta de escolha, ou cuida dos filhos ou vai para a escola, assim, muitas abandonam a escola e não percebem que é também por causa da falta de estrutura social, caso de creches em quantidade e qualidade para todos. Essa ainda é uma das questões que precisam ser superadas, a obrigação de cuidar do outro, que alimenta um imaginário social que as aprisiona e contribui para que esquemas machistas perdurem. A mulher trabalhadora teve sua jornada ampliada (mãe, esposa, trabalhadora no lar e fora), mas sua imagem feminina está ainda pautada no cuidado com o outro.

Juscilene, 40 anos, branca¹⁹, casada, 3 filhos adultos (24, 20 e 19 anos), evangélica, 22 anos fora da sala de aula. Ela defende que a mulher deve ser a cuidadora do lar, dos filhos em primeiro lugar. Sua mãe sempre fora exemplo de dedicação ao lar e à família, a uma vida religiosa e às crenças nela presentes. Mas Juscilene sentiu necessidade de galgar um espaço para si, filhos crescidos já não sentem tanta necessidade da presença da mãe, o que permitiu que ela pensasse em

¹⁹Cor ou raça/etnia declarada pela entrevistada. Assim como os demais entrevistados, foi respeitada sua auto – atribuição, considerando as opções de Cor: 1. Preta(negra)2. branca, 3.parda (morena), 4. amarela e 5. raça/etnia indígena (categorias utilizadas pelo IBGE - OSORIO, R. G. .O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003). Deixando claro que nenhuma dessas categorias são trazidas aqui no sentido pejorativo ou intenção de discriminação.

retornar à escola. Barreira superada, já que, segundo ela sempre houve, da sua parte, uma dificuldade em se afastar dos afazeres domésticos. Talvez, sem perceber, ela foi se acostumando àquela rotina de tal forma que sair dela parecia impossível. Além do mais, é sabido como algumas instituições reforçam o papel da mulher como mãe e dona de casa.

Raimunda, 49 anos, branca, separada, 3 filhos adultos (29,28,21 anos), católica, 29 anos fora da sala de aula. Viveu até aos 19 anos em São José dos Basílio, em Presidente Dutra - Ma. Mesmo tendo que ajudar na roça, sua mãe sempre deixou clara a importância dos estudos. Veio para Imperatriz quando se casou. Jovem, tímida e apaixonada, vê suas expectativas e desejos sendo barrados pelo casamento. O jovem marido não permite que ela estude e Raimunda, por achar que não poderia retornar à casa dos pais, cede à vontade do esposo e coloca-se na atualidade como culpada. Hoje, separada, dona Raimunda abraça com muita satisfação o retorno à sala de aula.

Delbath, 32 anos, negra, separada, 5 filhos (18,16,14,12 e 8 anos), evangélica, ficou 15 anos fora da sala de aula. Parou de estudar devido ao casamento, naquele momento, ainda muito jovem – 13 anos. Sua vida de sonhos se torna um pesadelo, pois durante muito tempo foi espancada pelo marido. Mas tarde, ela sai de casa, apoiada pela Igreja e, com sua ajuda, veio para Imperatriz, com emprego numa escola da instituição, onde podia cuidar dos filhos e trabalhar, pois eles podiam estar com ela no ambiente de trabalho. Apesar das dificuldades, Delbath é uma mulher positiva, alegre e muito dedicada aos estudos, aos filhos e ao trabalho. Está apostando novamente na felicidade quando disse sim para um novo relacionamento.

“Flor de lótus”²⁰, 26 anos, parda, solteira, não tem filhos, evangélica, ficou quase dez anos fora da escola. Empurrada para a prostituição muito cedo, ficou um longo tempo longe da escola, ela foi impedida de participar normalmente das etapas de vida, precisando tornar-se adulta antes mesmo de aproveitar a infância e a juventude. Importante ressaltar que, apesar das dificuldades, encontrou em si vontade para dar a volta por cima e retornar à escola. Busca novas oportunidades, permitindo-se fazer novas escolhas. Percebe-se aqui uma forte influência da igreja, no sentido de colocá-la no caminho considerado correto.

²⁰ Referência a uma das entrevistadas que optou por não ter seu nome divulgado, no intuito de não chamar atenção dos colegas em sala. Flor de lótus - Venerada em muitos lugares, desde Índia, China, Japão e Egito, durante muito tempo a flor de lótus simbolizou criação, fertilidade e, sobretudo, pureza. Isto porque essa bela flor emerge das águas sujas, turvas e estagnadas. Além disso, representa a beleza e o distanciamento, pois cresce sem se sujar nas águas que a envolvem (a raiz está na lama, o caule na água e a flor no sol). Na crença hindu, simboliza a beleza interior: "viver no mundo, sem se ligar com aquilo que o rodeia". Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/flor-lotus/>>. Acessado em 01/08/2017.

Thauana, 21 anos, parda, casada, 1 filho de 1 ano e sete meses, evangélica, ficou 5 anos fora da sala de aula. Talvez uma das mais jovens, mas já responsável por uma família, viu na busca de um companheiro a oportunidade de uma melhoria afetiva que pudesse superar as dificuldades que enfrentava em casa, principalmente, pela pressão dos tios para que não ficasse apenas em casa, sustentada pela avó, por quem fora criada. Com o casamento, veio o primeiro filho e esse foi um dos maiores estímulos para o retorno à escola, numa tentativa de que a vida desse filho fosse melhor que a dela própria, apoiada pelo marido e sogra retoma seus estudos e vê nele um caminho para superações.

Valdo, 29 anos, negro, casado, uma filha de 12 anos, evangélico, ficou 6 anos fora da sala de aula, considera o início dos estudos quando veio para Imperatriz, já com 16 anos. Filho de lavradores, perdeu sua mãe quando tinha nove anos e foi educado pelo pai que acreditava que estudar não era necessário. Mas Valdo tinha uma irmã cheia de sonhos e seus sonhos mudaram a vida dos moradores desse pequeno lugar onde Valdo morava, Santa Luzia - MA. Então seu primeiro contato com alfabetização, já aos 13 anos, foi com sua irmã, num pequeno galpão construído pelo pai, mesmo a contragosto. Sua irmã era a professora que decidiu ir de casa em casa convidar outras crianças para estudar. Posteriormente, Valdo muda-se para Imperatriz, com ajuda de um irmão mais velho que aqui se encontrava e este o convidou para ficar com ele, estudar e trabalhar, juntamente com o apoio da avó materna que aqui residia.

Desistir e retornar fez parte, muitas vezes, das decisões de Valdo. Hoje, no final da última etapa da EJA, diz não desistir mais, cheio de planos e sonhos de continuar seus estudos. Pai vaidoso ao ver que a filha já também pode ensinar a ele. Grande parte das suas vitórias são atribuídas à religião²¹. Valdo é voluntário na igreja, faz acompanhamento com jovens e também ministra aulas dominicais, o que contribui para um bom andamento em sala de aula, principalmente, quanto à maneira de se expressar.

Givanildo, 29 anos, branca, separado, 3 filhos (9, 6 e 5 anos), evangélico, ficou 10 anos fora da sala de aula. Optou pelo casamento muito cedo, interrompendo seu percurso de estudo para dar atenção à esposa e aos filhos, tendo vivido com a mesma por dez anos. O fim do relacionamento fez com que Givanildo não enxergasse mais nenhuma barreira quanto ao seu retorno à escola, visto que havia parado, principalmente, para não ficar muito tempo longe da família, já que a rotina de estudar e trabalhar tomaria grande parte do seu tempo. Então Givanildo,

²¹A maneira como Valdo fala de seu percurso religioso e o apoio que recebe da igreja pode ser percebido em sua narrativa. Assim também como em grande parte dos entrevistados a religião é um suporte importante para suas conquistas.

apoiado pelos pais, que o ajudam a cuidar dos dois filhos pequenos - ele tem três filhos e apenas um ficou com a mãe - decide retomar os estudos. Givanildo é um jovem-adulto, cheio de planos com relação aos estudos, pois pretende fazer faculdade.

Ildenes, 28 anos, negro, casado, filha de 11 meses, evangélico, ficou entre 6 a 7 sete anos fora da escola. Criado pela avó materna, sua mãe vinha visitá-lo a cada cinco anos. Também foi abandonado pelo pai, que veio a conhecer poucos meses antes da entrevista. Muitas vezes deixou de ir para escola para ficar com os amigos na rua, escondido da avó. Ildenes tem dentro de casa um tio deficiente, cadeirante e dependente das drogas. Ele precisava da ajuda de Ildenes e, nessas idas às “bocas de fumo”, também começa no vício. Com a morte do tio e da avó, passa a morar nas ruas. Um jovem da igreja aposta em Ildenes e o convida para sair das ruas, a morar com ele e sua família e retomar sua vida. Esse jovem era recém-casado e tinha um bebê de poucos meses. Então Ildenes aceita o convite. Foram muitas recaídas²², mas conseguiu retomar sua vida. Hoje casado, com uma filha pequena, ainda de meses, acredita que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres em todos os espaços.

Cláudio, 40 anos, cor morena, separado, tem um filho de 14 anos, evangélico. começou a estudar com 17 anos. Viveu grande parte de sua vida em Presidente Dutra - Ma. Sempre teve dificuldade em aprender e devido aos trabalhos na roça e depois na prefeitura da cidade, devido aos trabalhos acabou deixando os estudos. Teve um relacionamento que durou uns quatro anos. Diz que assim que chegou a Imperatriz e foi atrás de emprego sentiu necessidade de retomar os estudos e assim o fez. Teve muitas dificuldades, devido ao longo tempo fora da escola, mas conseguiu e hoje tem planos de continuar, fazer um curso técnico e aprimorar seus conhecimentos. Cláudio, atualmente, mora sozinho e quando de férias retorna à sua cidade natal para visitar pais e irmãos.

Samuel, 26 anos, pardo, separado, não tem filhos, evangélico, ficou três anos sem estudar, mais duas reprovações e uma desistência. Viveu até os sete anos em Buritirana – Ma, ajudava seus pais na roça, juntamente com os irmãos e irmãs. Quando tinha oito anos, seus pais decidiram vir morar em Imperatriz. Samuel ajudava também no trabalho do pai, pedreiro e lavrador, que cuidava de uma pequena roça, isso até completar 16 anos, quando começa a trabalhar numa oficina de moto, com o que trabalha até hoje. Aos 17 anos, vai morar com uma vizinha, e isso provoca reprovações e desistências na escola, atrasando dois anos. O primeiro relacionamento

²²Parte desse percurso tem um acompanhamento próprio da autora-pesquisadora, que foi professora de Ildenes por três anos e ele sempre se destacava na sala de aula, ajudando nas discussões e trazendo bons temas para debates, sempre muito cuidadoso com a fala. Nesse pequeno percurso de três anos de escola, foi sempre educado, companheiro de turma, auxiliando também aqueles que tinham mais dificuldades.

durou apenas um ano, no entanto, entra em outro relacionamento que dura uns sete anos. Quando nos cedeu essa entrevista, fazia poucos dias que estava separado. Samuel, jovem dedicado e inteligente, diz que não vai mais parar de estudar e pretende fazer curso superior. Ele também é um grande companheiro de turma, sempre atencioso, ajuda os/as colegas com mais dificuldades.

A educação de jovens e adultos é diretamente impactada por questões econômico-sociais dos jovens. Outro fator é a própria dificuldade em lidar com a escola, seu ritmo, normas, conteúdos e didática de ensino, distantes dos interesses dos/as estudantes.

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos étários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

Os jovens e adultos da EJA têm muita dificuldade de concluir seus estudos pela falta de estrutura, e muitos não conseguem conciliar estudo e trabalho, e nem sempre as empresas liberam os estudantes. Algumas mães não têm onde deixar os filhos no período em que vão à escola. Além das questões apontadas nas entrevistas dos/as estudantes – o marido prefere que não retome os estudos – a exemplo de Raimundo e Delbath; os afazeres domésticos e o nascimento dos filhos – no caso de Juscilene; a assistência à mulher e aos filhos – não deixá-los sozinho à noite, depois de já passar o dia todo fora de casa – caso de Givanildo. Ou seja, são várias e diferentes problemáticas. Porém, essas mesmas dificuldades podem se tornar alicerces para continuação dos estudos, numa tentativa de que a situação vivida não persista e não se perpetue nas gerações seguintes.

Guacira Lopes Louro (2000, p.21), ao tratar das pedagogias da sexualidade, ressalta a importância da educação escolar para o autodisciplinamento dos sujeitos. Assim, um corpo escolarizado é um corpo disciplinado, no sentido de conseguir ficar sentado por várias horas seguidas, de desenvolver habilidades para gestos e comportamentos esperados, como saber falar e calar para ouvir, além do autocontrole da raiva e das “explosões” ou manifestações impulsivas e

arreatadoras. A educação escolarizada molda os sujeitos, capacitando-os a usar as mãos, os olhos e ouvidos de forma particular. Em suas palavras:

Homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser (que) parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas (LOURO, 2000, p.16).

Portanto, para a referida autora, diferentes instituições sociais como família, escola, mídia e igreja participam da produção de sujeitos femininos e masculinos dentro das normas consideradas "normais". Nas últimas décadas, tem-se intensificado a produção de análises sobre as relações de gênero. Nem a anatomia nem a natureza explicam o domínio da mulher pelos homens, mas a dominação social interpreta, utiliza, atribui um sentido à diferença biológica. As teorias de gênero enfatizam a construção cultural das desigualdades entre os sexos. Então, o gênero pode ser entendido como a tentativa de compreender como a diferença sexual é definida, ou seja, como as mulheres estão sendo vistas em relação aos homens. Para Soihet (1997), gênero tem sido, desde a década de 1970, um termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Segundo ela, a palavra gênero indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como "sexo" ou "diferença sexual". Sendo assim, ele se torna um modo de indicar as "construções sociais", ou seja, a criação social dos papéis próprios aos homens e mulheres.

Certamente, pensar as relações entre os sexos, na sua perspectiva cultural, e os seus significados específicos pressupõe uma reflexão sobre a "diferença". Diferença entre homens e mulheres, entre gênero e raça, entre gênero e classe, entre gênero e cultura. Para Eni de Mesquita Samara, o conceito de gênero é construído diferentemente nas diversas classes sociais (SAMARA, 1997). Pensar o masculino e o feminino é mergulhar em nossa sensibilidade. Para Michelle Rosaldo (1980, p.9):

A dominação masculina é evidenciada, acredito, quando observamos que as mulheres em quase todos os lugares têm a responsabilidade diária de alimentar e cuidar das crianças, dos maridos e parentes; enquanto que as obrigações masculinas tendem a ser menos regulares e mais baseadas em laços extrafamiliares, certamente o trabalho do homem em casa não vai ser sancionado pela força da esposa.

A mulher ainda é a grande responsável pelo trabalho doméstico. Compreende-se assim a permanência das barreiras, e apesar das lutas empreendidas no passado por maior igualdade, o homem não assumiu as funções do lar. Ela ainda é a responsável, em sua maior parte, pelo trabalho em casa, nos afazeres domésticos, na lida com os filhos. Segundo Ângela Davis (2016, p.225), “as tarefas domésticas (cozinhar, lavar a louça, arrumar a cama, varrer o chão, ir às compras etc.), consomem, em média, de 3 mil a 4 mil horas do ano de uma dona de casa”. A autora destaca ainda que:

Por mais impressionante que essa estatística seja, ela não é sequer uma estimativa da atenção constante e impossível de ser quantificada que as mães precisam dar às suas crianças. Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis: Ninguém as percebe, exceto quando não são feitas (...).

A nova consciência associada ao movimento de mulheres contemporâneas encorajou um número crescente de mulheres a reivindicar que seus companheiros ofereçam algum auxílio nesse trabalho penoso. Muitos homens já começaram a colaborar com suas parceiras em casa (...). Mas quantos desses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são ‘trabalho de mulher’? Quantos deles não caracterizariam suas atividades de limpeza da casa como uma ‘ajuda’ às suas companheiras? (DAVIS, 2016. p.225)

Segundo Flávia Biroli, “a divisão desigual das funções e o usufruto diferenciado do tempo contribuem para reproduzir as hierarquias de gênero na família e fora dela” (BIROLI 2014a, p.36).

Assim:

Nas condições atuais, a jornada de trabalho das mulheres reduz seu tempo para o lazer, para atividades coletivas e para o engajamento político. Isso ocorre em graduações que expõem a posição desvantajosa das mulheres relativamente à dos homens e a realidade distinta das mulheres de diferentes classes sociais. Esgotamento e falta do tempo para o autodesenvolvimento fazem parte do cotidiano de muitas mulheres. Mas a impossibilidade do controle autônomo sobre o próprio tempo é, sem dúvida, uma realidade do capitalismo que se impõe a mulheres e homens e é mais inflexível entre os trabalhadores menos profissionalizados e com maior vulnerabilidade ao desemprego (BIROLI, 2014a, p.40).

Quando a mulher tem filhos, seu tempo livre é mínimo. Ela não se qualifica e fica relegada aos cargos mais baixos numa empresa. Segundo Perrot (2007, p.168), apesar de muitas das conquistas femininas (“igualdade dos sexos”, “domínios do saber e poder”, “liberdade”), há uma grande distância entre a teoria e a prática,

(...) muitos desvios subsistem. Assim no acesso às responsabilidades, às profissões, à igualdade salarial etc. Há zonas que resistem: o religioso, o econômico, o político, (...) o

doméstico, que é pouco compartilhado. A criação que se esquia. Com frequência, as fronteiras se deslocam, mas os terrenos de excelência masculina se reconstituem. De tanto que a hierarquia dos sexos está longe de ser dissolvida. As aquisições são frágeis, reversíveis. Recuos são sempre possíveis. (...) Efeitos perversos, inesperados, se produzem: solidão, confronto, violência conjugal ou de outro tipo, talvez mais visível ou realmente agravada pela angústia identitária, marcam as relações entre os sexos, quase sempre tensas (PERROT, 2007 p.169).

Os/as estudantes da EJA mostram como essas hierarquias de gênero ainda estão postas e o quanto os “terrenos de excelência masculina” (PERROT, 2007, p.169) são constantemente reforçados pelas lideranças religiosas, pelos/as professores/as e pela mídia. “Grande parte da culpa de os homens não ajudarem suas esposas é culpa das mães que não ensinam os filhos homens a fazer as tarefas domésticas” (Ildenes, caderno de campo 16/02/2017); “eu aprendi, minha mãe me ensinou sempre que deveria aprender a fazer as coisas, que não é só dever da mulher fazer” (Ildenes, roda de conversa, 03/04/2017); “o marido quando chega do serviço não ajuda em nada”(Delbath, caderno de campo 16/02/2017); “(...) o homem acha que não tem obrigação de pegar uma roupa para lavar porque ele vai se achar inferior à mulher, (...) a responsabilidade de uma casa [cuidar] não é só da mulher, a responsabilidade de educar um filho não é só da mulher, é do pai também” (Valdo, roda de conversa, 03/04/2018).

“Eu acho assim, se você tem um trabalho fora do lar é claro que fica difícil para você lidar com as duas coisas, mas se você não tem, eu penso que obrigação da mulher como esposa é cuidar da casa, da roupa do marido, dos filhos e fazer com que ele se sinta bem dentro do lar dele” (Juscilene, roda de conversa 03/04/2018). Ela ainda não é capaz de questionar os papéis e, ao contrário de Delbath, que defende a divisão de tarefas em casa, mas nem sempre o companheiro está disposto a colaborar. E embora os homens defendam essa igualdade (Valdo, Ildenes), ainda há necessidade de mudanças mais sólidas, principalmente quando envolve a questão doméstica. Ou seja, o que se percebe é quanto são frágeis os avanços em direção à equidade. Porém, as mínimas conquistas podem, rapidamente, ser revertidas em favor da manutenção das hierarquias entre os sexos. Como ressalta Hall (2015. p.33), “nascer mulher é nascer em desvantagem, uma vez que o mundo está organizado em função do homem”. Bourdieu (2017) coloca como sendo a persistência da dominação masculina.

Givanildo, defende que homens e mulheres tenham direitos iguais, ainda assim ele não deixa de afirmar que há profissões que as mulheres não deveriam exercer, “que não são para elas” (caderno de campo, 06/11/2017). Essa postura machista não aparece na fala de Ildenes, que foi educado por sua avó, a referência mais forte em sua vida e, por isso, não vê limitação para as

funções femininas. Muitos desses alunos/as defendem a igualdade entre homens e mulheres em alguns momentos e em outros, parecem deixar claro que algumas diferenças são normais, precisam existir. Pollack aponta que:

(...) ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. Dessa forma a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, admissibilidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com os outros (POLLACK, 1992, 204).

Para Butler (2013, p.213):

A desconstrução da identidade não é a desconstrução da política; ao invés disso, ela estabelece como políticos termos pelos quais a identidade é articulada. Esse tipo de crítica põe em questão a estrutura fundante em que o feminismo, como política de identidade, vem se articulando. O paradoxo interno desse fundacionismo é que ele presume, fixa e restringe ‘sujeitos’ que esperava representar e libertar.

Delbath aposta na família e acredita que um parceiro é importante, pois se casou novamente, porém deseja que esse esposo ajude em casa, que seja um companheiro que também se dedique à família e que não fique com mais ou menos responsabilidades pelo fato de ser homem. Thauana gosta de se sentir amada pelo marido, se orgulha do filho que tem desse relacionamento, mas quer que ele também divida as responsabilidades dentro da família. Valdo gosta de saber que tem uma família, que sua filha estuda, que sua esposa tem liberdade de escolhas e que nenhum tenta se impor ao outro. Ildenes cresceu observando a luta e a força de sua avó, ficou claro que o fato de ser homem ou mulher não traz impedimentos para essa ou aquela função ou atividade.

Interessante, como afirma Strey (2011, p.28), que “considerar alguma ação como invasão depende do lugar de onde se faz essa consideração”. Assim, para alguns/mas estudantes, a mulher é considerada em função dos outros e não de si mesma. Ora, se ela não tem um espaço pessoal próprio, então, invasões desse espaço não são consideradas invasões, nem mesmo por quem é invadida. Nesse sentido, é normal considerar a mulher como a responsável pela casa e pela educação dos filhos. Ainda de acordo com Strey (2011, p.30), “muitos dos créditos para essas invasões podem ser atribuídos à elaboração de estereótipos de gênero, que apresentam traços, comportamentos e tendências às mulheres como sendo naturais”. Um dos estereótipos mais consagrado é que as mulheres são naturalmente propensas a cuidar das crianças e da família. Esse

estereótipo é tão reiteradamente repetido que tanto os outros, quanto as próprias mulheres se acham no direito de cobrar que o cuidado com a família seja o foco prioritário de suas vidas.

As estudantes da EJA destacam que as mulheres têm funções a cumprir com o esposo, com a casa e que o homem também tem seus deveres, ainda pautados no modelo de família tradicional. Elas fazem uma separação baseada no sexo, ou seja, há funções masculinas e femininas diferenciadas. Elas não percebem que, ao assumir sozinhas as funções domésticas, estão reforçando a dominação masculina, dificultando sua participação mais ativa na sociedade, pois “a mulher com menos tempo livre, menos possibilidade tem de participar da política de decisões e normas que afetam as próprias mulheres” (BIROLI 2014a p.32). A mulher não tem tempo para refletir sobre sua situação, para propor ou lutar por políticas que evidenciem sua ação na sociedade, seja no trabalho doméstico, seja no cuidar do outro, seja no trabalho fora do lar.

CAPÍTULO 2 AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E DO MASCULINO DOS/AS ESTUDANTES DA EJA E ANÁLISES DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO

2.1 Introdução

Neste capítulo, buscamos perceber as representações do feminino e do masculino presentes no imaginário dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos e em que medida a dimensão sexuada da sociedade é percebida e impacta suas vidas. Como as relações de gênero estão presentes no espaço escolar, nas suas vidas e, especificamente, nas aulas de história? Quais as representações que os/as estudantes têm do masculino e do feminino? O que significa, para eles, ser homem e/ou ser mulher? Foram utilizadas como fontes as entrevistas realizadas com os/as estudantes e, principalmente, uma dinâmica realizada em sala de aula, na qual pedimos que eles apresentassem características relacionadas com o feminino e o masculino. Depois, socializamos essas representações na roda de conversa e fizemos anotações no caderno de campo.

Certamente que a história das mulheres aparece atrelada às lutas feministas, “foram as feministas que fizeram a história das mulheres, antes mesmo dos historiadores” (DEL PRIORE, 2003, 220). Esta, história das mulheres, aparece a partir de 1970, mas ainda fica relegada a segundo plano, “um trabalho de mulheres, tolerado ou marginalizado”, como sublinha Del Priore (2003, p.221):

Evocando a subjetividade do privado, a história oral ajudou a restituir-lhe a dimensão política, dando significação política aos discursos pessoais das mulheres. A oralidade permitiu, assim, resgatar a identidade e a vida daquelas que vivem no anonimato: donas de casa, solteironas, viúvas, empregadas, trabalhadoras, ou miseráveis (DEL PRIORE, 2003. p.229).

A mulher não é mais apenas um complemento da história geral, ela é a história também. De acordo com Michele Perrot (2007, p.20), para o “advento de uma história das mulheres”, são levados em conta fatores científicos, sociológicos e políticos. Nas relações de poder, o centro de dominação é o corpo, em que, já na infância, com base na família, são delimitados espaços ditos masculinos e femininos, impostas fronteiras reguladas pelo sexo, logo, para a criança, ainda em formação, é definido que cores são adequadas, pelo fato de ser homem ou mulher, a maneira de se comportar, os primeiros brinquedos. É também em torno desse corpo em que “há tantos segredos” e

é aí que “violência, medo, desejo, tudo isso se mistura, e o encontro com diversas realidades incita a criar estratégias que serão as da dominação” (DEL PRIORE, 2003, p.230).

Tedeschi (2012, p.56) ressalta que as representações construídas em relação às mulheres no passado delimitaram lugares para elas ainda presentes no imaginário de muitos: “os discursos e saberes acabaram por naturalizar o papel e as funções do feminino”, passando a “demarcar uma série de atribuições (...), docilidade, cuidado dos filhos, emotividade, (...) características calcadas na ideia de uma boa mãe”.

Ainda segundo o autor, as representações não são neutras, nem foram edificadas por considerar que essas qualidades e capacidades femininas, de mãe, educadora, cuidadora do lar, submissa sejam inatas, mas, sim, “por razões que surgiram dentro de um sistema cultural ideológico” (TEDESCHI, 2012, p.105). O conceito de representações sociais surge justamente de “uma crítica aos modelos que reduziam a participação do sujeito, tanto na produção autônoma da história quanto da consideração de sua capacidade criativa através de função simbólica complexa” (SOUZA FILHO, 2004, p.110).

Lahlou (2014, p.106 -107), aparando-se em Moscovici, postula que:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns.

Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. /.../. É neste sentido que nos referimos frequentemente à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista e daí por diante. A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois seu papel é modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) uma infinidade de interações sociais.

As representações sociais são reiteradamente repetidas a ponto de serem naturalizadas. Concordamos com Piscitelli (2002, p.8), quando assinala que, mudando a maneira como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o espaço social por elas ocupado. Nesse sentido, os estudos feministas, ao privilegiarem discussões sobre a “categoria de gênero, em detrimento de mulheres”, tratam de “propor a desconstrução da generalização mulheres, que remete a uma entidade social branca e de classe média, para considerar as multiplicidades e, sobretudo, para pensar as diferenças sexuais como construções sociais e culturais” (RAGO, 1995, p.88). Gênero e sexo não são sinônimos, pois, enquanto as diferenças sexuais são físicas, as diferenças de gênero são socialmente construídas. De acordo com Strey (2013, p. 158), o gênero depende de “como a

sociedade vê a relação que transforma um macho em um homem e uma fêmea em uma mulher, cada cultura tem imagens prevaletentes do que homens e mulheres devem ser”.

Para Jean Scott, o gênero como categoria de análise nasceu da necessidade de desnaturalizar as desigualdades entre homem e mulher e relacioná-las com a questão do poder. Assim, segundo ela: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Tendo como referência essa definição, a autora elenca os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas como as figuras de Eva e Maria. Conceitos normativos da religião, da política, da educação, da ciência, definindo o masculino e o feminino, “o significado de homem e mulher”, o que Scott pontua como “uma forma de clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais”. Já sua segunda proposição articula a questão de poder, gênero é “recorrente” na significação do poder, ou seja, é um espaço importante para entendermos a organização da vida social (SCOTT, 1995, p. 86-88). Essas posições de sujeito são pautadas principalmente pelas relações de poder.

2.2 Masculino e Feminino, representações segundo os/as estudantes da EJA

Considerando a sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, ousamos ajudá-los a refletir como as relações de gênero estão presentes no espaço escolar, nas suas vidas e, especificamente, nas aulas de história, no livro didático. Qual a relação entre esse real passado e suas histórias de vida? Como o passado das mulheres é dado a ler para esses/as jovens nas aulas de história? Como ele é lido, interpretado, compreendido? Perguntas formuladas em sala de aula segundo os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A possibilidade de diálogo com base nas narrativas de história de vida dos/as estudantes fez-nos ainda mais participativos, tendo esses momentos sido ricos em discussões, aprendizagens e mesmo em espaço de desabafo. Com relação à metodologia da pesquisa, optou-se por duas etapas, uma trabalhada em sala de aula e outra extraclasse, ambas acontecidas simultaneamente. Foi pedido que eles descrevessem, em três palavras, o que representavam por homem e por mulher. Depois, fizemos uma rodada de conversas para que eles pudessem expor e discutir essas representações. Apresentamos essas significações na forma como nos foram expostas (Tabelas 3 e 4).

No percurso do trabalho, os/as estudantes foram mobilizados para uma participação ativa, o material da pesquisa foi sendo construído aos poucos de acordo com o andamento do trabalho, os

encontros aconteceram em intervalos não muito distantes um do outro, tendo possibilitado uma reflexão de cada momento vivenciado em sala de aula. Os passos foram acompanhados pela observação e registro no caderno de campo e das respostas, considerando as questões direcionadoras na oficina. Dessa forma, foi possível um trabalho desenvolvido segundo a metodologia da pesquisa-ação. Para Franco (2005, p.486):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nossas relações com os outros são mediadas pelas nossas representações. As vivências também estão balizadas pelos espaços por onde esses (as) estudantes circulam, ou seja, na escola, na igreja, na comunidade e na família. Numa turma de 48 estudantes, apenas 15 mulheres e 14 homens participaram da dinâmica, perfazendo um total de 29 participações. Desses (as) estudantes, alguns (mas) elencaram apenas duas características e outros (as), apenas uma.

A Tabela 3 foi construída para agrupar as características do feminino e do masculino, consoante suas atribuições elencadas pelos/as estudantes.

Tabela 3 – Representações do feminino e do masculino na perspectiva masculina

Definições segundo os alunos – universo masculino	Feminino	Masculino
RELACIONADO AO CORPO		
Trabalhador (a)	0	6
Dona de casa (o); Responsável (cabeça) pelo lar	1	2
Belo (a)	5	0
Forte	0	4
Frágil	4	0

RELACIONADO À CAPACIDADE COGNITIVA	Feminino	Masculino
Inteligente	5	5
Talentoso (a)	4	0
Racional (uso da razão)	0	2
Valente/ determinado (a)/ guerreiro (a)	4	3
RELACIONADO A SENTIMENTOS		
Carinhoso (a)/ delicado (a)/ atencioso (a)	9	1
Bruto (a)/ machista/ grosseiro (a)	0	6
Educado (a)	0	2
Cuidador (a) / sabe amar (amor intenso)	5	1
Família – precisa de família	Não apareceu essa opção	Não apareceu essa opção

Fonte: Originária da pesquisa.

Logo no início percebe-se que o conceito de trabalho está associado ao masculino. Nessa concepção pautada na maneira como muitos/as desses/as estudantes aprenderam, muitos são filhos/as de lavradores e, por mais que as mães e irmãs estivessem na roça, ainda assim era o pai que comandava todo o trabalho. A participação das mulheres era compreendida apenas como uma ajuda, mesmo necessária. Ajudar a cuidar da roça, cuidar da casa, da preparação dos alimentos e dos filhos não foi caracterizado como trabalho. São percepções construídas socialmente segundo o modo como vivenciam essas relações e, mais ainda, como são constantemente repetidos estão naturalizados no imaginário social.

O belo foi destacado pelo masculino como um atributo feminino. A maioria dos homens acredita que não podem considerar o outro homem belo, principalmente quando aponta “o corpo depositário de visão e divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2017, p.24), e a beleza, como um atributo geral, que também o fragilizasse. Podemos nos aproximar da afirmação de Bourdieu quando assenta que reduzir a mulher à sua feminilidade, mesmo que não tenha uma intenção clara, torna “diminuta sua representação nas posições de poder, sobretudo econômico e político” (BOURDIEU, 2017, p.88). A maneira de abordar uma mulher ou se referir a ela, considerando-a

pelos traços corporais, chamando-a de querida, elogiando o penteado, contribui para essa fragilização, o que pouco acontece quando se é homem, pois você não vai chamar um doutor atribuindo diminutivos ou tendo intimidade, o que pode acontecer quando se é uma mulher. O que podemos relacionar também com as opções que destacam o homem como forte e a mulher como frágil.

Na tabela 3, os estudantes colocam em “pé de igualdade” ser inteligente, porém quando destacam as mulheres como mais talentosas e os homens como mais racionais, isto permite afirmar que há diferenças nas maneiras de perceber essa inteligência – ainda fica parecendo que há delimitações – a mulher é inteligente considerando isso e o homem aquilo, o que se percebe é que, “na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser (...)” (LOURO, 2000, p.17).

Há também o destaque para valente/determinado/guerreiro (a), em que as mulheres aparecem em uma quantidade análoga aos homens. O que nos permite pensar que eles relacionam à sua vivência, uma vida cheia de dificuldades, seja pela pobreza, pelas discriminações e preconceitos associados à cor, raça/etnia, com superações só enfrentadas pelos mais fortes. Em relação às mulheres, elas vivem e passam por situações de mais vulnerabilidades que os homens. Em vários espaços, elas têm que se posicionar como capazes, além de suportar alguns incômodos em que o sexismo as coloca, por exemplo, quando no trabalho têm que tolerar o assédio sexual, em maior proporção se comparado ao homem, quando, mesmo trabalhando fora, têm que se dedicar aos filhos e às atividades domésticas, à exposição à violência doméstica e sexual (MIGUEL e BIROLI, 2014, p.9). Ultrapassar essas dificuldades impulsiona a percepção dos/as estudantes sobre a postura das mulheres como valentes, guerreiras, fortes e determinadas.

Interessante que há referência sobre o lado emotivo de ambos, com clara separação de gênero, enquanto os homens aparecem como brutos, machistas, grosseiros, a mulher é associada ao cuidado, ao carinho, à atenção, amor, delicadeza. Estas representações se aproximam das relações que estabeleceram com as pessoas próximas, em especial, com os pais. O pai sempre fora mais fechado, menos dado ao diálogo, sempre impondo posições, usando de autoridade para alcançar determinados objetivos, enquanto a mãe é a que parece ouvir, cuidar e impõe menos sua autoridade. Ou seja, “aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se

expressam” (LOURO, 2000, p.9), e esses comportamentos, gestos e expressões perpassam gerações, deixando marcas nos filhos e filhas.

Podemos perceber essas representações na fala dos estudantes. Valdo afirma que tinha um relacionamento muito distante com o pai. O homem tinha a função de colocar comida na mesa, ensinar os filhos a trabalhar e pronto, decidia que os filhos fossem logo cedo para o trabalho e que não era importante que estudassem. Já em relação à mãe, Valdo deixa claro o lado carinhoso e dedicado dela, apesar de ser criança quando ela morreu, a maneira como ele aborda o esforço e a dedicação dela no cuidado com a família é saudosa.

Givanildo fala que seu relacionamento com os pais melhorou depois da separação, mas quando era mais novo, considerava o pai um mau exemplo por causa da bebida. Ildenes não chegou a ter a presença do pai e foi criado pela avó, da qual tem grande parte de suas referências. Samuel também comenta que seu pai não era muito de diálogo, seus pais iam para roça e ele ficava em casa cuidando dos afazeres domésticos. Ou seja, o homem, no caso o pai, se mostra como alguém distante dos filhos, aquele responsável pelo sustento, por se preocupar em alimentar a família, já a mulher cuidaria, naturalmente, de todas as outras questões.

Porém, os estudantes colocam as mulheres tão capazes quanto os homens, mas eles não as pontuam como trabalhadoras. O que nos permite deduzir que parte das representações apresentadas está diretamente relacionada à forte hierarquização de gênero.

A Tabela 4 mostra as representações do masculino e do feminino, segundo as estudantes (mulheres).

Tabela 4 – As Representações do feminino e do masculino segundo as estudantes

Definições segundo as alunas – universo feminino	Feminino	Masculino
RELACIONADO AO CORPO		
Trabalhador (a)	4	6
Dona de casa (o); Responsável (cabeça) pelo lar	Não aparece essa opção	Não aparece essa opção
Belo (a)	2	0
Forte	6	4
Frágil	5	2

RELACIONADO À CAPACIDADE COGNITIVA	Feminino	Masculino
Inteligente	6	5
Talentoso (a)	0	0
Racional (uso da razão)	1	1
Valente/ determinado (a)/ guerreiro (a)	8	1
RELACIONADO A SENTIMENTOS		
Carinhoso (a)/ delicado (a)/ atencioso (a)	7	1
Bruto (a)/ machista/ grosseiro (a)	0	15
Educado (a)	0	0
Cuidador (a) / sabe amar (amor intenso)	6	1
Família – precisa de família	6	3

Fonte: Originária da pesquisa.

As estudantes, embora ainda destaquem o homem como trabalhador em maior quantidade, elas também se colocam nessa posição, o que não aconteceu na Tabela 3. A mulher tem buscado ser valorizada também no campo do trabalho, área que, apesar de conquistas, ainda coloca o homem em evidência. O que podemos considerar na fala de Bourdieu (2017, p.24) quando aponta que:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.

O trabalho pode ser considerado espaço de busca de afirmação masculina, como numa disputa de poder. As mulheres também se percebem nesse espaço e querem ser valorizadas nele, tanto quanto o homem. As relações de poder aparecem aí e ainda que muitas mulheres desempenhem as mesmas funções e/ou atividades ditas masculinas, elas ganham menos que os homens. É claro que a simples caracterização do homem ou mulher nesse ou naquele atributo, nessa ou naquela função já vai estabelecer uma relação de poder, visto que já estão colocando os sujeitos em espaços diferenciados, opostos (LOURO, 1997), com claras hierarquizações e grande controle

em relação à mulher e aos espaços ocupados por ela. Mill aponta que “havia uma dificuldade de o homem viver com uma pessoa igual” (MILL, 2006, p.125). Nesse sentido, o autor destaca ainda que:

[...] a educação moral da humanidade emanou, sobretudo, da lei da força e está quase unicamente adaptada às relações que ela gera. Nos estratos menos avançados da sociedade, as pessoas dificilmente admitem qualquer relação com os seus iguais. Ser igual é ser um inimigo. A sociedade, desde a base até o topo, é uma longa cadeia, ou melhor, uma longa escada em que cada indivíduo se encontra ou acima ou abaixo do seu vizinho mais próximo e, sempre que não pode mandar, é porque tem que obedecer.

Algumas estudantes, que são casadas e não trabalham fora, defendem que é dever da mulher deixar a casa organizada para o marido, porém deixam claro que quando não podem fazer, ele bem que poderia ajudar. Percebe-se que as relações de poder subsistem em situações como essas, elas não aparecem claras, nem para o marido e menos ainda para a esposa. Nenhum deles reconhece os afazeres domésticos como trabalho. Assim, a aluna/esposa se responsabiliza por tudo, já que o marido chega cansado. Além de limpar, lavar, administrar o dinheiro que é deixado para as despesas do mês, acompanhar o desempenho e o comportamento dos/as filhos/as, ela não deve mudar o foco do marido que está trabalhando. As mulheres são, em sua maioria, as que vivenciam situações em que são subjugadas e acham que isso é natural pelo simples fato de não trabalharem fora de casa.

Muitas vezes, o homem, tem o casal, e a mulher leva um prato de comida para o homem e se ele quer beber uma água, o copo está próximo, mas é ela que tem que pegar. Se ele chega a casa e ela está doente e não lavou a roupa dele, ele fica chateado, sendo que a roupa que ela iria lavar é ele quem vai vestir, sendo que a comida que ela não fez por algum motivo justo é ele que ia comer e ele fica chateado. Então eu vejo assim que deveria quebrar mais esse tabu de que é a mulher que tem que cozinhar, é a mulher que tem que lavar, e o homem só tem que chegar dentro de casa, colocar os pés em cima da cadeira, balançar, esperar a comida, o copo de água, o café e tudo pronto; sendo que na casa em que a mulher mora e faz as coisas, ele também mora, né! (Ildenes – roda de conversa 03/04/2017).

Essa dedicação das mulheres aos afazeres domésticos, ao “trabalho não remunerado, orienta ou limita suas possibilidades de exercício do trabalho remunerado e de usufruto do tempo livre, proporcionando ao marido esse tempo livre”, ou descanso e mesmo a possibilidade de uma dedicação maior ao trabalho, o que é esperado segundo as expectativas convencionais sobre o papel da mulher, que é cuidar dos outros e renunciar a seus interesses (BIROLI, 2014b, p.48).

As mulheres aparecem também relacionadas ao belo, no entanto, de forma tímida se compararmos à Tabela 3, o que nos permite apontar que ser belo para elas não parece ser algo necessariamente ligado à figura feminina. No entanto, não se pode desconsiderar que a questão da

beleza é sublinhada como muito importante na sociedade capitalista, que vê na defesa da beleza um espaço de consumo²³. Então, por mais que as mulheres não tenham destacado a beleza na Tabela 4 como importante, isso não significa que elas não se importem, apenas têm uma maneira diferente de percebê-la. Pode ser que para eles a mulher deve ser bela e para elas são as mudanças que se fazem no corpo, sejam no sentido de colocar adereços, sejam no sentido de fazer correções estéticas para alcançar aquilo que é considerado belo.

Na Tabela 4, a mulher é caracterizada como forte e frágil, só que relacionado a sentimentos, à sensibilidade e às ações que as mulheres exercem no cotidiano. Essa diferença nos faz refletir que as mulheres ligam força e fragilidade à possibilidade e aos modos de lidar com as dificuldades e os obstáculos cotidianos, ao poder de decisão diante das responsabilidades, posto que a maioria das mulheres cuida das outras questões (da escola das crianças, da maneira de educá-las, na contabilidade doméstica, no cuidado com alguém doente na família, que alimentos vai servir e sua preparação, entre outras responsabilidades), enquanto o homem fica responsável por trabalhar e sustentar a família.

Quanto à inteligência, parecem bem próximos. As mulheres pontuam que ambos são inteligentes, não existe uma diferenciação ou delimitações quanto a essa caracterização. Ser racional aparece de forma limitada tanto para homem quanto para mulher. Ser valente/determinado (a) e guerreiro (a), as estudantes atribuíram como algo próximo à mulher, uma caracterização do feminino. O que não estaria muito distante das perspectivas apresentadas na Tabela 3, em que ultrapassar as barreiras, as dificuldades do dia a dia pode caracterizá-los como valentes, guerreiros (as) e determinados (as).

As estudantes também associam a mulher ao cuidado, carinho, atenção, aquela que ama demais, à delicadeza e, principalmente, associam a si mesmas à família, o que nem aparece na opção dos estudantes. É claro que, além da maneira como foram educadas, dos exemplos que percebem em casa, há uma pressão muito grande da sociedade para apresentar a mulher com essas concepções e exige que assim o seja, tanto que, quando a mulher foge a essas imposições, colocadas como algo da “natureza da mulher”, sofre críticas por parte da sociedade.

²³ **Naomi Wolf no seu livro o mito da beleza ressalta** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres, que, apesar das várias conquistas ainda estamos submetidas a outra forma de controle – a ditadura da beleza. [o mito da beleza], como ela alerta, o mito está relacionado com a ”necessidade da cultura, da economia e da estrutura do poder contemporâneo de criar uma contraofensiva contra as mulheres. (...) O mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele diz respeito às instituições masculinas e ao poder institucional dos homens” (WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres, Rio de Janeiro, Rocco, 1992. Tradução de Waldéa Barcellos, p.16 -17).

Quando as estudantes trazem a questão família como responsabilidade da mulher, deixam claro essa disciplina dos corpos, quando, desde cedo, as meninas brincam com suas bonecas e cuidam delas, ajudam as mães no cuidado dos irmãos mais novos e nos afazeres domésticos, deixando entender que esse é um espaço da mulher, ela é a responsável pela família, ela precisa e se complementa considerando a família²⁴. Já os estudantes não sinalizam para essa característica como masculina, embora se saiba que eles são parte de uma família.

A mulher, segundo Leonardo Boff (2010, p.11), tem sido milenarmente educada para o altruísmo e o cuidado, numa tentativa de proteção do bebê que nasce indefeso. Então são construções que persistem e que precisam ser discutidas. O desafio atual segundo esse autor é:

Desmontar a dominação dos homens sobre as mulheres, que desumanizou a ambos, mas principalmente as mulheres, mediante símbolos, linguagens, formas de exercício de poder, instituições, visões de mundo, valores e religiões que levam a marca do antifeminismo e da continuada exclusão da mulher no processo de decisão (BOFF, 2010, p.19).

Os homens foram representados pelas estudantes, em quantidade significativa, como brutos, machistas e grosseiros. Numa tentativa de entender tal caracterização, recorreremos a algumas vivências das estudantes, visto que elas destacam o relacionamento difícil com o pai ou com esposo. Raimunda sublinha em sua entrevista que não tinha muito diálogo com o pai e de como o esposo foi autoritário quando a proibiu de estudar, Flor de Lótus fala sobre o relacionamento difícil com o pai e com o tio, Delbath sofreu violência doméstica durante 15 anos, situações como essas marcaram suas vidas e, certamente, estão relacionadas às representações sobre o masculino.

Enfim, as representações do feminino e do masculino, elaboradas pelos/as estudantes da EJA, ainda são carregadas de estereótipos que estão presentes no imaginário social. Estas construções são constantemente atualizadas pela família, escola, Estado e Igreja, entre outras. Para Louro (1997, p.100), “a imprensa, a televisão e o cinema, a propaganda e a moda, as igrejas, os regulamentos jurídicos e educacionais [...], todos lançam mão, dentro de suas formas específicas de discurso, de diferentes códigos, símbolos e recursos, no processo de constituição dos sujeitos”.

As representações, como se pode observar, são “interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros (...), na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”. Essas representações interferem em nossa leitura de mundo,

²⁴“(…) desde a mais tenra infância, as crianças são objeto de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo. (...) É através do adestramento dos corpos que se impõem as disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo inclinados e aptos (...)”. (BOURDIEU, 2017, p.3). Como numa definição clara de que meninos e meninas devem fazer.

impactando como homens e mulheres vivem em sociedade, elas nos guiam na maneira de interpretarmos nossa realidade, são importantes na vida cotidiana, posto isso, é importante também ter claro que muitas dessas representações já chegam prontas ou atravessam o indivíduo, impostas por uma ideologia dominante (JODELET, 1989, p.2-5). Para Bourdieu (2017, p.22 - 24), a ordem social tende a colocar o homem na posição de dominação e a partir daí se institui o que é específico da mulher e do homem, ou a ordem natural das coisas. Já para Stuart Mill (2006):

De nada vale (...) dizer que a natureza dos dois sexos os adapta às suas presentes funções e posições, tornando-as adequadas a ambos. Firmando-me na razão do senso comum e na constituição da mente humana, contendo que alguém conheça, ou possa conhecer a natureza dos dois sexos, uma vez que só houve ocasião de vê-los na sua presente relação um com o outro. (...) Aquilo a que hoje se chama a natureza das mulheres é algo de eminentemente artificial – resultado de uma repressão forçada em determinados sentidos e de uma estimulação anômala noutros. (...) No caso das mulheres (...), algumas das capacidades da sua natureza foram sempre objeto de uma cultura de estufa, para benefício e prazer dos seus senhores (MILL, 2006, p.71-72)

Essas diferenças, pautadas por uma dimensão sexuada, podem ser colocadas como uma “oposição binária” que tenta claramente enquadrar mulheres e homens em pontos opostos, o que Louro (1997, p.31) ressalta como uma polaridade rígida dos gêneros que precisa ser desconstruída.

A linguagem institui e demarca lugares, (...) não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, (...) pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos (LOURO, 1997, p.67)

Nas falas dos/as estudantes, os estereótipos são reforçados. Juscilene assinala que “se você tem um trabalho fora do lar é claro que fica difícil para você lidar com as duas coisas, mas se você não tem, eu penso que a obrigação da mulher como esposa é cuidar da casa, da roupa do marido, dos filhos e fazer com que ele se sinta bem dentro do lar dele” (roda de conversa -03/04/2017). Para Ildenes, “Grande parte da culpa de os homens não ajudarem suas esposas é das mães que não ensinam os filhos homens a fazer as tarefas domésticas assim como ensinam as filhas” (Ildenes – caderno de campo em 16/02/2017). Já Eliane (roda de conversa em 03/04/2017) destaca que há uma pressão muito forte da mãe para que faça as tarefas e que é como se fosse um dever dela, por ser mulher, não há elogios ou agradecimentos, como se realmente ela (mulher) fosse a única responsável pela casa, ou seja, desde cedo a mãe já deixa claro seu dever de cuidar, não sendo esse um dever do homem.

Tanto na fala de Juscilene quanto na da aluna Eliane, percebemos a reprodução de formas de controle da sexualidade feminina no ambiente familiar mediado pela mãe. A mãe de Eliane deixa sempre claro para ela que ela tem que realizar tarefas domésticas e que não precisa esperar elogios, pois isso é dever da mulher. No caso de Juscilene, mesmo estando casada, ficou interiorizada a maneira como sua mãe administrou e cuidou sempre de casa, dificultando sua volta para terminar os estudos por ficar preocupada como iria fazer as atividades diárias de casa, já que todos são homens e até as sandálias do marido e filhos são por ela lavadas, “se não ficam podres” (caderno de campo em 16/02/2017).

Poderíamos considerar que o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica (FOUCAULT, 1979). “A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 1979, p.62). Para Foucault (1979, p.92), “O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos e força”. Assim, para Delbath, “A mulher é pau para toda obra – faz tudo, decide tudo e ainda tem que estar disposta para (silêncio) mais tarde”. Um colega ao lado brinca: _ “Vou lhe usar” (risos na turma). (Anotações caderno de campo em 16/02/2017). Delbath viveu durante 15 anos sofrendo violência doméstica, agora ela contesta veementemente o poder masculino e o fato de o homem não ajudar em casa. De acordo com Tânia Cunha (2007, p.86):

A violência conjugal pode durar anos e se intensificar com o passar do tempo. Pode provocar graves problemas de saúde, que vão se manifestar em longo prazo, além dos danos imediatos. Às repercussões físicas, podem somar-se as psicológicas, que podem perdurar mesmo que cesse a violência física. A violência conjugal é de intimidação, degradante e humilhante, afetando a autoestima das mulheres que a sofrem. Essa violência é, muitas vezes, negada ou banalizada, ficando reduzida a uma relação de dominação.

A violência, segundo Soihet (2017, p.370), no caso do homem pobre, pode surgir de sua incapacidade de exercer o poder irrestrito sobre a mulher, sendo antes uma demonstração de fraqueza e impotência do que de força e poder”. A violência física é definida pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN como o “uso da força física de forma intencional (...) com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo” (WAISELFISZ, 2012, p.22). Na violência física, são as mulheres que se apresentam como vítimas em maior número, destacando-as a partir dos 15 anos de idade, permanecendo o número elevado até os 59 anos – é nesse intervalo em que incide a percentagem maior de violência, 55,6% de acordo com o SINAN, segundo dados de 2015.

As violências físicas acontecem de forma preponderante no domicílio das vítimas e, entre os 10 e os 30 anos de idade, também na via pública. Pais, até os 9 anos de idade e, parceiros a partir dos 20 e até os 50 anos de idade, revezam-se como principais agentes dessas violências físicas. A partir dos 60 anos de idade da mulher, vão ser os filhos que assumem papel de destaque (WAISELFISZ, 2012, p.22)

A violência é uma realidade que ainda se perpetua na sociedade, felizmente muitas mudanças já foram dadas no sentido de amparar e proteger as mulheres de situações de agressões, sejam elas físicas, psicológicas, sexuais etc. Com a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2003, houve ampliação das políticas públicas contra a violência contra a mulheres, incluindo ações integradas como:

Criação de normas e padrões de atendimento, aperfeiçoamento da legislação, incentivo à constituição de redes de serviços, apoio a projetos educativos e culturais de prevenção à violência e ampliação do acesso das mulheres à justiça e aos serviços de segurança pública. Esta ampliação é retratada em diferentes documentos e leis publicados neste período tais como os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, a Lei Maria da Penha, a Política e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, as Diretrizes Nacionais de Abrigamento das Mulheres em situação de Violência, as Diretrizes Nacionais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta, Norma Técnica de Padronização dos Centros de Atendimento à Mulher em situação de Violência, Norma Técnica de Padronização das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, entre outros (LOPES, 2011, p.10).

A violência não é um fato novo, sendo, até em alguns momentos, considerado natural, como o fato de o homem bater em sua esposa em casos de adultério ou em alguma situação em que ele se sentisse desonrado, a lei o protegia, mesmo quando viesse a cometer assassinato. Conforme Soihet (2017, p.381), “a infidelidade feminina era, em geral, punida de morte, sendo o assassino beneficiado com o argumento de que se achava em estado de completa privação de sentidos e de inteligência”. Desse modo, a judicialização, ou seja, a criminalização da violência contra as mulheres é uma vitória ambientada nessa necessidade de ser respeitada e protegida e só recentemente conquistada, sendo fruto de lutas dessas mulheres. A lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) é uma dessas ferramentas no sentido de atribuir mais rigor aos crimes contra as mulheres e, em 2015, é sancionada a Lei do Femicídio (Lei 13.104/2015), “entende a lei que existe feminicídio quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino” (WAISELFISZ, 2015, p.7).

Embora a violência atinja mulheres de qualquer classe social, os grupos mais fragilizados são as mulheres negras, ocorrendo principalmente em casa e, em sua grande maioria, seu perpetrador é o parceiro ou ex-parceiro (WAISELFISZ, 2012, 2015). Muitas mulheres se envolvem num relacionamento muito cedo, com muitas expectativas em relação aos parceiros e nem sempre vivenciam a cumplicidade que esperavam encontrar, ainda assim terminam por ficar na situação, às vezes com medo de como a sociedade vai percebê-la, ou mesmo julgá-la, ou porque a família não apoiava o relacionamento, então não se sentem mais parte daquele espaço, preferem não voltar para casa com medo desse retorno, já que não será do mesmo jeito, preferem não tentar.

No caso de Delbath e Raimunda, que não retornaram para casa baseadas em suposições de como seriam recebidas, de que não seria a mesma coisa. É como se culpassem a si próprias pela situação que estão vivendo, e a forma de se penitenciarem seria suportando aquele relacionamento, ou mesmo por nutrirem um sentimento pelo outro, que fica sempre na esperança de que um dia seu parceiro vá mudar. Ou ainda, o medo de uma violência maior por parte do marido contribui para que algumas mulheres não denunciem a violência e nem se afastem dele, ou de forma mais aparente por dele dependerem economicamente.

De acordo com Saffioti e Almeida (1995, p.142-143), mesmo quando elas rompem com a relação, algumas permanecem limitadas pelas ameaças de ex-companheiros, outras continuam amando seus algozes, ao que as autoras chamam atenção para que sejam compreendidas suas carências e não que sejam julgadas, e que também não podemos considerá-las “vítimas passivas da violência, pois todas lutam a seu modo contra a violência masculina”.

Quando Delbath coloca que, logo no início do seu relacionamento, já passou a enfrentar dificuldades com o marido, ela não retornou para casa por causa do medo dos comentários. Raimunda, depois que o marido a proíbe de estudar, não retorna para casa com medo do julgamento do pai. Percebe-se então como as representações sociais relacionadas ao gênero fixam lugares e papéis difíceis de serem desinstalados. As decisões, opções não são feitas considerando apenas a vontade individual, elas são as responsáveis e fonte de explicação para muito de suas falas e decisões, como, por exemplo, quando Delbath afirma que a mulher nunca vai se igualar ao homem, mesmo sabendo que é totalmente a favor dessa igualdade, ela destaca que “ele sempre foi e sempre será o primeiro”, ao mesmo tempo em que luta por superar barreiras e desigualdades, afirma a sua impossibilidade. Ildenes na roda de conversa (03/04/2017) também trata dessa questão:

eu vejo assim que deveria quebrar mais esse tabu de que é a mulher que tem que cozinhar, é a mulher que tem que lavar e o homem só tem que chegar dentro de casa, colocar os pés em

cima da cadeira, balançar, esperar a comida, o copo de água, o café e tudo pronto; sendo que acaba que a mulher mora e faz as coisas ele também mora, né?

Muitas das questões apontadas pelos/as estudantes estão naturalizadas, não são normalmente contestadas, vêm sendo passadas de geração em geração e estão tão fortes que, mesmo havendo discordância, elas ainda são seguidas. Os estudantes cometam que “o homem acha que não tem obrigação de pegar uma roupa e lavar porque ele vai achar que tá inferior à mulher” (Valdo, roda de conversa em 03/04/2017). Na sequência, outro estudante pontua que:

O homem em si é machista de qualquer jeito, (...) acha que se for fazer aquilo ali, vai se prejudicar, ele acha que aquilo não é função para ele e ainda mais se for criado numa cultura de que a mãe (pausa). Quando ele era pequeno a mãe não ensinou aquele trajeto e por não ter sido criado assim ele acha que aquilo não é obrigação dele (Railson, roda de conversa 03/04/2017).

É preciso considerar a pertinência da fala de Bourdieu (2017, p.159), que, em seu livro *Dominação masculina*, destaca que a mulher não pode se libertar da “dominação masculina, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas que se lhes impõem (...) sem um esforço paralelo no sentido de libertar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las”. E a escola é um local importante nesse processo de mudança, é um espaço fundamental para discussões como essas. Nesse sentido, percebemos as dificuldades desses homens e mulheres da EJA, suas inquietações diante das possíveis situações tão arraigadas que eles/as se contradizem, pois ao mesmo tempo em que consideram que homens e mulheres têm direitos iguais, muitos/as acreditam que é o homem o responsável pelo sustento da família e a mulher, pelo cuidado da casa e dos filhos.

2.3 As percepções sobre as representações femininas nas imagens do livro didático da EJA

Neste item, articulamos as experiências e os saberes dos/as estudantes para levantar e interpretar as imagens das mulheres no livro didático de história da EJA. Como o passado das mulheres é apresentado nos livros didáticos e como os/as estudantes percebem essas representações? No intento de alcançar esse objetivo, trabalhamos com oficinas de interpretação de imagens.

A sala de aula vem requerendo desde muito uma diversificação de metodologias em seu espaço diário, principalmente por vivermos momentos em que as informações, as imagens nos são

apresentadas diuturnamente, sendo necessário que a escola acompanhe essas mudanças, até por uma necessidade, como uma maneira de estar próxima da realidade dos alunos e alunas. Por isso, é sempre interessante e imperativo um trabalho diferenciado em sala, tentando romper com a posição de professor/a detentor/a do conhecimento e de aluno/a ouvinte. A educação precisa ser mais democrática, principalmente porque as experiências dos jovens e adultos devem ser exploradas, expostas, valorizadas e significadas no espaço escolar. Acreditamos que o trabalho com as imagens femininas possibilite ampliação desse diálogo, escola e vida prática.

Os livros didáticos na atualidade aumentaram o número de imagens, buscando tornar o material mais rico e expressivo para os educandos; as imagens chamam atenção e fixam com mais rapidez se comparada à leitura de um texto, embora um não desmereça o outro, imagem e texto se complementam, assim, a imagem já faz parte desse enredo, bastando explorá-la criticamente. Importante salientar que, mesmo quando as imagens trazem em seu espaço de apresentação explicações, é salutar que não se esgote seu estudo por elucidações que se apresentam de antemão, posto que elas podem limitar ou minimizar seu processo de interpretação. Ainda nesses momentos, a problematização se faz necessária. De acordo com Trevisan (2011), não podemos entender as obras figurativas como imbricadas de uma única probabilidade, mas com várias possibilidades de interpretações e representações. “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos e pelo que acreditamos” (BERGER, 1999 apud TREVISAN, 2011, p.214).

Em se tratando de imagens, segundo Aumont (1993, p.80), elas são uma forma de o homem estabelecer uma relação com o mundo, para isso, ele traz três modos: **modo simbólico** – as imagens serviram de símbolos religiosos capazes de dar acesso ao sagrado e também estão associadas às novas formas de política e a seus novos valores (Democracia, Progresso, Liberdade etc.); **Modo epistêmico** – as imagens trazem informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não visuais. Essa função foi ampliada com o aparecimento de gêneros ‘documentários’ como paisagem e retrato. E o terceiro é o **modo estético**, em que a imagem é destinada a agradar a seu espectador.

Analisando essa relação que o homem procura estabelecer com o mundo, tendo como referência a imagem, ela se mostra de variadas possibilidades, podendo ser desenho, pintura, fotografia, entre outros, o que torna sua definição bastante abrangente, considerando assim o que Martine Joly expressa por imagem como algo difícil de definir, em função de seus vários empregos. Para essa autora:

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significações sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. De fato, o que há de comum, em primeiro lugar, entre um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes, uma imagem mental, um logotipo, ‘falar por imagens’? O mais impressionante é que, apesar da diversidade de significações da palavra, conseguimos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginário ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece (JOLY, 1994, p. 13).

A necessidade de interpretarmos as imagens parte da riqueza de informações que podemos obter delas. Destarte, muitas vezes não as problematizamos ou não entendemos as mensagens que elas propagam. Rossi (2009) chama de **Relação Imagem- mundo** quando o aluno percebe a imagem como uma representação do mundo. A autora diz ser possível dividi-la em **três tipos**. Uma em que o artista não tem nenhuma autonomia para interferir nessa realidade e apresenta a imagem como ela aparece a ele, aproveitando as oportunidades colocadas pelo acaso. Noutro tipo, o artista tem autonomia de montar ou escolher uma cena, mas o que ele mostra ainda faz parte da realidade. Num terceiro tipo, o mundo ainda é o ponto de partida, só que não mais o mundo exterior, mas o mundo interior do artista; ele coloca na imagem aquilo que ele percebe em consonância com seu mundo interior, e “seus sentimentos e humores determinam os atributos da imagem e, portanto, a sua qualidade” (ROSSI, 2009 p.44).

Assim, a análise da **relação imagem-artista** – a responsabilidade fica em entender o que o artista quis dizer com determinada obra – resulta da interpretação que ele faz de um determinado sentimento. “O aluno passa a valorizar a expressividade que o artista consegue impingir à obra como um todo. (...) uma imagem triste não é mais julgada como ruim, pois o importante é a expressão pessoal (intencional) do seu autor” (ROSSI, 2009, p.48). Já na **relação imagem-leitor**, há “consciência da atribuição de sentidos pelo aluno”. O trabalho do artista tem várias implicações e cabe ao leitor perceber isso, e essa etapa depende da habilidade cognitiva do aluno, e este “aluno adquire consciência de sua atividade interpretativa, (...) passa a assumir um papel ativo na construção dos significados da imagem” (ROSSI, 2009, p.53-54).

Ana Mae Barbosa destaca que a abordagem triangular tem como objetivo inter-relacionar a **leitura de imagem** (e a fruição estética), o **fazer artístico** e a **contextualização** (a história da arte) (BUBLITZ, 2014). Considerando a proposta de Barbosa, Sales (2016) destaca que nela:

O aprendizado acontece quando vemos uma imagem e atribuímos significados a ela, um significado que é socialmente construído, fazendo, assim, uma contextualização histórica – interações; fazer artístico, subjetividade e, apreciação artística – percepção. (...) A proposta de Ana Mae Barbosa requer pensar que, ao observar uma imagem, não estamos apenas

vendo algo destituído de poder, mas carregado de valores e interesses. Dessa forma, a análise da imagem é, de alguma forma, decodificada, se tornando significativa, assim propiciando diferentes formas de conhecimento e interpretações. Uma imagem não é estática, ela apresenta diferentes significados e traz em si mesma uma gama de práticas sociais (SALES, 2016, p.59).

Jorge F. Lima (2016), considerando o trabalho de autores como Nemi e Barbosa (2012), João L. M. da Silva (2012) e Júlio P. Pinto (2012)²⁵, traz uma proposta pontual ao ensino de história. Lima começa por investigar como os/as estudantes percebem a imagética indígena no livro didático. Para isso, ele pede que os alunos desenhem um índio, e o professor, tendo como referência esse desenho, vai perceber as concepções iniciais dos/as estudantes. Nesse caso, a concepção de índio dos/as estudantes ainda está muito limitada à visão de “viajantes estrangeiros que estiverem no Brasil desde o século XVI” (LIMA, 2016, p.76) e que se perpetua nos livros didáticos. A partir daí, lança mão de um roteiro de perguntas para ajudar os/as estudantes, dando a eles/as “possibilidades de interpretações diferenciadas relativas à questão indígena” (LIMA, 2016, p.75).

A partir do roteiro 1 (1ª oficina), traçamos o seguinte percurso: apresentamos aos estudantes uma imagem da página 141 do Livro Didático da EJA, Anexo IV, uma criança negra com uma boneca nos braços. Junto à imagem, um texto que dizia: “Desde o nascimento, a sociedade à nossa volta começa a atribuir seus símbolos à nossa existência, para nos incluir em seu sistema de classificações e de funcionamento” (RIBEIRO, 2013, p.141). Na página seguinte, um texto, se referindo à imagem, diz:

As meninas desde cedo são estimuladas a brincar com bonecas porque isso as prepara para os papéis femininos da vida adulta: cuidar do outro, ter afeto, paciência, muito associados à figura da mãe. Vários homens, entretanto, vêm assumindo também essas tarefas de cuidado com os filhos, mas provavelmente não foram preparados para isso na infância, sendo estimulados com outras brincadeiras que envolvem disputa e cooperação, atributos valorizados no mundo do trabalho, por exemplo, no futebol (RIBEIRO, 2013, p.142).

A sala foi dividida em grupo, representados pela letra G, e fomos trabalhando de acordo com um roteiro. É importante destacar que o livro da Educação de Jovens e Adultos está dividido em três etapas e volume único para disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, como destacado no capítulo 1. Dentro da Etapa I, há três capítulos de História; na Etapa II, cinco capítulos de história; e na Etapa III, também cinco capítulos (Anexos II e III).

²⁵ NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan Santana. **Para Viver Juntos: história, 6º, 7º, 8º e 9º ano: ensino fundamental**, 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. SILVA, João Luiz Máximo da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012. PINTO, Júlio Pimentel. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

Embora a EJA II trabalhe apenas partes do capítulo da Etapa II, foi pedido aos estudantes que observassem todos os capítulos de História. Foram formados 16 grupos de trabalho e como eram 9 capítulos, alguns foram se repetindo. Os/as estudantes foram direcionados para uma divisão dos capítulos e foi pedido que observassem todas as imagens naquele intervalo e contabilizassem aquelas imagens em que aparecessem homens e mulheres sozinhos e também homens e mulheres juntos na mesma imagem. A ideia de contabilizar as imagens era para que os/as estudantes tivessem uma percepção de quantidade, mas também da presença e da ausência das mulheres na história.

Assim, logo foi percebido que das páginas 07 a 19, que têm como tema **Riquezas e pobreza do mundo contemporâneo**, aparecem duas imagens de protestos: numa são apresentados os funcionários de uma montadora, apenas homens em grande quantidade; na outra, há várias mulheres numa fábrica de algodão. Os textos falam de um modo geral do desemprego e das dificuldades desses homens e mulheres. O intervalo compreendido entre a página 197 e a página 215 trata do tema **Dimensões do Brasil colonial**, com 12 imagens no total, em sua maioria, de escravos/as e senhores de escravos/as, havendo destaque para um monumento aos bandeirantes. Há um texto, em letras bem pequenas, explicando como os bandeirantes foram, num determinado período, considerados heróis, porém se dedicaram ao aprisionamento de indígenas. Entre essas imagens, é apresentada também uma em que aparecem escravas exercendo o comércio e lavando roupas. Os textos que o livro apresenta trazem uma leitura geral sobre a escravidão e, embora haja duas imagens em que aparecem mais mulheres, em nenhum espaço o livro trata da situação das mulheres escravas ou comenta sobre aquelas que faziam comércio.

Entre as páginas 266 à 280 trata-se das **independências da América e a Revolução Francesa**. Não há nenhuma menção à mulher. Entre a página 281 e 294 trata do tema **Mudanças no Brasil Imperial**, cujas imagens são das atividades desempenhadas pelos/as escravos/as. Entre as questões que os/as estudantes apontaram, temos uma imagem em que aparecem algumas mulheres servindo alguns soldados. A outra imagem é de uma senhora, uma dona da casa servindo crianças e, novamente, nenhum texto faz qualquer menção às mulheres.

Ao tratar do tema **Cidades da oligarquia** (p.195-308), a mulher aparece apenas em meio a um grupo observando os capoeiristas. Ao tratar das **guerras mundiais** (p.321-339), as mulheres também não aparecem. Na **Guerra Fria: um mundo bipolar** (352-365), há apenas um pôster fazendo propaganda de um filme de James Bond, em que são apresentadas quatro mulheres seminuas. Em **Populismo, ditadura, democracia e protesto popular** (377-395), as imagens apresentam as mulheres acompanhando homens, talvez o esposo, mas não são destacadas nos

textos. Em **Cidadania e participação social no Brasil** (407-419), há destaque para vários movimentos, sendo apresentado o movimento das mulheres, em apenas dez linhas se fala sobre as mulheres, apresentando uma imagem de protesto. Nas outras imagens e protestos, como dos negros e estudantes (assim aponta o livro), embora as mulheres estejam presentes, não há textos escritos específicos sobre elas.

Enfim, os/as estudantes notam a ausência da mulher no material, mas se esse fato não for problematizado, essa carência para eles parece natural, como se a mulher não tivesse participado desses momentos.

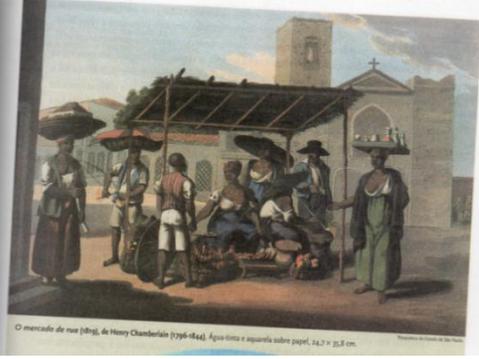
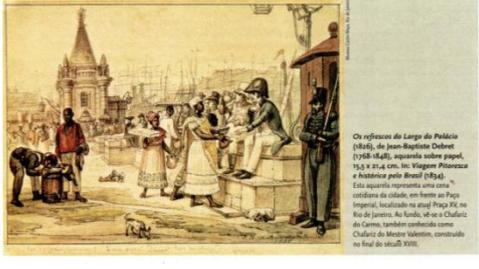
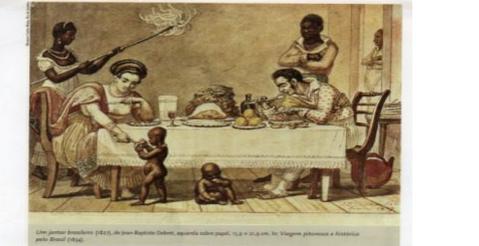
2.4 Seleção e análise das imagens

Para o andamento da proposta, foram trabalhadas duas oficinas sobre imagens. Na primeira, seguiu-se o roteiro 1, Apêndice II, que teve por objetivo investigar como o livro didático representa imageticamente a mulher e como ela é percebida pelos/as estudantes. Na segunda parte, foi apresentado o roteiro II, Apêndice III, para que os estudantes pudessem relacionar imagem-mundo e problematisassem a posição da mulher apresentada e fossem possibilitadas novas interpretações.

Os/as estudantes foram convidados a selecionar todas as imagens presentes no livro da EJA que representassem a mulher. Num primeiro momento, foi pedido que observassem, no geral, os homens e as mulheres, para fazerem um comparativo inicial, como apresentado na Tabela 5, e depois dessem sequência, investigando as mulheres dessas imagens. Nesse prosseguimento, os/as estudantes fizeram opção pelas imagens expostas no Quadro 3.

Quadro 4 - Imagens escolhidas pelos/as estudantes

Tipo de imagem	Figuras: tema/ nome da tela	Produção - autoria
Fotografia	 <p data-bbox="491 1823 916 1845">Proletárias trabalhando em uma fábrica de algodão, no início do século XX, em Múgica (Espanha).</p> <p data-bbox="475 1861 916 1964">Figura 1 - Proletárias trabalhando numa fábrica de algodão – início séc.XX</p>	Banco de imagens Cobis

<p>Água-tinta e aquarela</p>	 <p>O mercado de rua (1819), de Henry Chamberlain (1791-1842). Água-tinta e aquarela sobre papel, 14,7 x 21,3 cm.</p>	<p>Henry Chamberlain</p>
<p>Aquarela sobre papel</p>	 <p>Os refrescos do Largo do Palácio (1826), de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), aquarela sobre papel, 19,5 x 27,4 cm. In: Viagem Pitoresca e Histórica pelo Brasil (1834). Esta aquarela representa uma cena cotidiana da cidade, com frente ao Paço Imperial, localizada no atual Praça XXI, no Rio de Janeiro. Ao fundo, vê-se o Chaluz de Carmo, também conhecido como Chaluz de Mestre Valentim, construído no final do século XVIII.</p>	<p>Jean-Baptiste Debret</p>
<p>Aquarela sobre papel</p>	 <p>Um jantar brasileiro (1827), de Jean-Baptiste Debret, aquarela sobre papel, 11,4 x 17,3 cm. In: Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil (1834).</p>	<p>Jean-Baptiste Debret</p>
<p>Litogravura e Fotografia (Otherimagens)</p>	 <p>Jogar Capoeira ou Dança da guerra (1835), de Johann Moritz Rugendas, litogravura. In: Viagem pitoresca através do Brasil (1835).</p> <p>jovens jogando capoeira em Salvador, no dia 21 de fevereiro de 2011.</p>	<p>Johann Moritz Rugendas</p> <p>Foto -Otherimagens</p>

<p>Pôster publicitário</p>	 <p>Figura 6 - Pôster publicitário filme 007 de James Bond -1963</p>	<p>Latinstock²⁶ - banco imagem – Courtesy Everett Collection</p>
<p>Fotografia</p>	 <p>Figura 7 - Exposição de automóveis (1956)</p>	<p>Acervo iconografia</p>
<p>Fotografia</p>	 <p>Figura 8 - Manifestação pelo dia internacional da mulher</p>	<p>José E. Perilo – Folha: imagem</p>

Fonte: Adaptado a partir do livro didático da EJA (RIBEIRO, 2013).

Para investigar como as mulheres aparecem nessas imagens e como os/as estudantes as percebem, foram direcionados a essas questões:

²⁶ Alatinstock é uma empresa licenciadora de conteúdo de comunicação. Estabelecida no mercado desde 1988, representa agências internacionais como Corbis, Magnum Photos, Gallery Stock, Science Photo Library, Reuters, Ny Times etc. Oferece conteúdo fotográfico, cenas, assinaturas e projetos especiais, entre outros suportes. Disponível em <<http://www.latinstock.com.br/Site/homenet/Default.aspx?m=ed.jpg>>>. Acesso em 10/06/2017.

Questão 1: Pedido que considerassem as vezes em que a mulher aparecia no livro didático. Nove grupos responderam que *a mulher aparece pouco*, um grupo deixou em branco e cinco grupos disseram que *a mulher aparece suficientemente*, visto estar em muitas fotos e imagens no livro.

Tabela 5 - Quantidade de homens e mulheres no livro didático de História

Grupos	Mulher	Homem	Homem e mulher juntos
G1 Etapa 1, capítulo 1, da p. 07 à p. 19	2 – <i>trabalhando na cooperativa de algodão</i>	6 – <i>de várias formas, na favela, em protesto etc.</i>	2 – <i>no protesto e na praia.</i>
G2 Etapa 2, capítulo 3, da p.197 à p. 215	4 – <i>todas trabalhando – sendo escravizadas, submissão / fortes e vaidosas</i>	12 – <i>a maioria sendo escravizados/ alguns representados como ser superior;</i> <i>Donos de escravos (um padre e dois indígenas)</i>	10 – <i>escravizados e bem poucos que comandam</i>
G3 Etapa 2, capítulo 7, da p. 266 à p. 280	<i>nenhuma mulher sozinha</i>	4 – <i>trabalhadores/ reis/soldados</i>	5 – <i>os homens sempre soberanos, sendo servidos pelas mulheres ou atuando em guerra</i>
G4 Etapa 2, capítulo 8, da p. 281 à p. 294	<i>Trabalhando para senhores</i>	3 – <i>trabalho escravo</i>	3 – <i>mostra pessoas em seu cotidiano, misturando-se para revender seus produtos</i>
G5 Etapa 2, capítulo 9, da p. 295 à p. 308	0	1- <i>Se divertindo e mostrando sua força</i>	5- <i>representando igualdade</i>
G6 Etapa 3, capítulo 1, da p.321 à p.	<i>Nenhuma mulher</i>	1 - <i>trabalhando</i>	– <i>guerra do Vietnã/ fugindo da guerra</i>

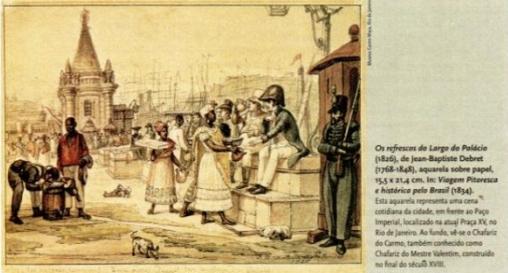
339			
G7 Etapa 3, capítulo 3, da p.352 à p. 365	0	0	<i>1homem e quatro mulheres em um pôster</i>
G8 Etapa 3, capítulo 5, da p.377 à p. 395	0	<i>4-companhia, tropa</i>	<i>6- representados como manifestantes</i>
G9 ¹ Etapa 3, capítulo 7, da p. 407 à p. 419	<i>Várias mulheres numa manifestação</i>	5	<i>4- manifestação homens e mulheres</i>

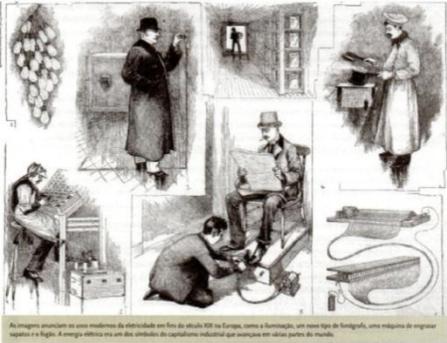
Fonte: Originária da pesquisa – questionário I (Apêndice II)

Embora os livros tenham feito modificações no sentido de aparecer à minoria, os excluídos, entre os quais as mulheres, ainda assim, temos um número pouco significativo de mulheres nos livros didáticos que, quando trazem essas imagens, elas não ressaltam características para além dos atributos físicos ou seu papel de cuidadora, ou ainda de submissas. “O livro didático sequer considera a mulher fora do seu espaço privado, ou seja, como alguém que participe do espaço público, do espaço da produção e do poder” (MARQUES, 2007, p.209). Ainda de acordo com Marques (2007, p. 213) é desconsiderada a relação espaço-tempo quanto à maneira como a mulher é apresentada frente às relações familiares, apontando-a ainda numa situação de dominação – o patriarcado; não consideram as transformações, não apresentam sequer a “emergência dos movimentos de mulheres em luta por melhores condições de igualdade e de dignidade, escamoteando as lutas sociais por qualificação por detrás da naturalização, da (a) historicidade e da conciliação”.

Nas questões 2 e 3, foi pedido que os/as estudantes escolhessem uma imagem para que o grupo apresentasse as percepções iniciais sobre (cor, classe social, atividades), como a mulher e o homem aparecem destacados, ano e se havia algum texto explicativo sobre a imagem.

Quadro 5- Descrição geral das imagens segundo a percepção dos/as estudantes

Etapas e Grupos	Figuras	Descrição dos alunos e texto sobre a imagem
(G1) Etapa 1, capítulo 1, da p. 07 à p. 19	 <p data-bbox="400 600 743 618">Proletárias trabalhando em uma fábrica de algodão, no início do século XX, em Málaga (Espanha).</p> <p data-bbox="376 645 895 674">Proletárias trabalhando numa fábrica de algodão</p>	<p data-bbox="979 322 1374 539"><i>Mulheres numa fábrica de algodão; a mulher está trabalhando na produção de roupas de algodão, fábrica de tecido de algodão. Não texto explicativo</i></p>
(G2) Etapa 2, capítulo 3, da p.197 à p. 215	 <p data-bbox="392 1021 743 1048">O mercado de rua (1819), de Henry Chamberlain (1796-1846). Água-forte e aquarela sobre papel, 24,7 x 33,8 cm.</p> <p data-bbox="376 1059 895 1088">O mercado de rua (1819), de Henry Chamberlain</p>	<p data-bbox="979 680 1414 965">O mercado de rua (1819), de Henry Chamberlain. Negros, pobres, feirantes. Negros trabalhando vendendo em uma feira, mulheres negras e alguns homens, escravos. Os alunos/as não fazem referência a nenhum texto</p>
(G3) Etapa 2, capítulo 7, da p. 266 à p. 280	 <p data-bbox="751 1267 879 1395">Os refrescos do Largo do Palácio (1826), de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), aquarela sobre papel, 15,5 x 21,4 cm. In: Viagem Pitoresca e Histórica pelo Brasil (1834). Esta aquarela representa uma cena cotidiana da cidade, em frente ao Paço Imperial, localizada no atual Praça XV, no Rio de Janeiro. Ao fundo, vê-se o Chiado do Carmo, também conhecido como Chiado do Mestre Valentim, construído no final do século XVIII.</p> <p data-bbox="325 1413 951 1469">Os refrescos do Largo do Palácio (1826), de Jean-Baptiste Debret</p>	<p data-bbox="979 1099 1414 1384">Os refrescos do Largo do Palácio (1826), de Jean-Baptiste Debret. Negra, pobre, aparece na cena servindo os soldados, como subalternas e/ou vendedoras ambulantes. Os alunos/as não atentaram para a existência do texto.</p>
(G4) Etapa 2, capítulo 8, da p. 281 à p. 294	 <p data-bbox="392 1895 855 1917">Um jantar brasileiro (1827), de Jean-Baptiste Debret, aquarela sobre papel, 15,9 x 21,9 cm. In: Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil (1834).</p> <p data-bbox="352 1928 919 1957">Um jantar brasileiro (1827), de Jean-Baptiste Debret</p>	<p data-bbox="979 1480 1414 1877">Um jantar brasileiro (1827), In: Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil (1834), de Jean-Baptiste Debret Uma família nobre que tem escravos servindo. A patroa aparece dando comida às crianças como se fossem animais. O texto no qual se refere à imagem fala da vida na cidade no Império e da crise do sistema escravista</p>

<p>(G5) Etapa 2, capítulo, da 9 p. 295 à p. 308</p>	 <p>Jogar Capoeira ou Dança da guerra (1835), de Johann Moritz Rugendas, e jovens jogando capoeira em Salvador - 2011.</p>	<p><i>Imagem de Johann Moritz Rugendas, 1835. Jogar Capoeira ou Dança da guerra. Homens brincando capoeira e duas mulheres aparecem como se estivessem vendendo algo. O texto fala da capoeira antes e agora nos novos tempos</i></p>
<p>(G6) Etapa 3, capítulo 1, da p.321 à p. 339</p>	 <p>Usos modernos da eletricidade</p>	<p><i>Nas imagens aparecem várias invenções e os usos modernos da eletricidade. Apenas imagens de homens</i></p>
<p>(G7) Etapa 3, capítulo 3, da p.352 à p. 365</p>	 <p>Pôster publicitário do filme 007</p>	<p><i>Pôster da série 007 de 1963. A imagem apresenta homens e mulheres ao mesmo tempo. Segundo as estudantes, é um pôster de homem com uma arma e quatro mulheres, com duas delas brigando, uma tirando foto sensual e outra dançando. O texto fala sobre o capitalismo, na época da "guerra fria, bipolarização política ideológica, econômica e militar que afeta o mundo após a segunda guerra mundial.</i></p>

<p>(G8) Etapa 3, capítulo 5, da p.377 à p. 395</p>	 <p>Exposição de automóveis (1956)</p>	<p>Fotografia de uma exposição de Automóveis de 23 de julho de 1956. As mulheres que aparecem são brancas, de classe alta, estão acompanhadas de alguns homens na visita à exposição de carros. Sobre o texto destacam que foi o primeiro automóvel fabricado no Brasil</p>
<p>(G9) Etapa 3, capítulo 7, da p. 407 à p. 419</p>	 <p>Manifestação pelo dia internacional da mulher</p>	<p>Mulheres humildes lutando por uma vida sem violência doméstica (manifestação pelo dia internacional da mulher em Maceió (AL) 2007). -Uma mulher com uma faixa na mão representando um ato social; -Manifestação sobre a violência doméstica. Várias raças, de várias classes sociais. Fotografia.</p>

Fonte: Originária da pesquisa – questionário I (Apêndice II)

Nessas duas questões, podemos observar que os/as estudantes, em sua maioria, percebem as diferenciações, ou seja, o modo como a mulher vem representada nas imagens. Quando os/as estudantes, eles têm uma visão geral dessas imagens, descrevendo-as, mas a maioria não percebe a associação dessas imagens com os textos em que elas aparecem, ou porque realmente não há relação ou porque têm dificuldade de relacionar ou ainda porque não tiveram curiosidade de ler o texto, os chamados “escapes²⁷”, formas conscientes ou não de se desviar da atividade. Enfim, embora existam dificuldades por parte dos/as estudantes, é importante destacar que muitas dessas imagens não contemplam nenhum texto. Elas aparecem apenas para chamar atenção para a página do livro, apenas para cumprir um trabalho gráfico. Apesar da dificuldade, os/as estudantes destacaram as percepções básicas nas imagens. Para Marques (2007, p.211):

²⁷ Escapes - “são formas-de-fazer-o-que-efetivamente-não-é-feito. Assim, acatar determinada proposta de trabalho, cumprindo de modo formal o que foi solicitado (como, por exemplo, a escrita de um texto), pode não necessariamente significar fazer o trabalho” (COLLELO, 2012.p.221). Segundo essa autora, nem sempre os/as alunos/as entendem o que é pedido, podem se desviar do objetivo, ou ainda se omitir na hora de fazer a tarefa, mesmo entendendo do que se trata.

Não se pode esquecer que a questão da mulher (...) no livro didático deve ser associada à própria concepção de família como instituição fundamental, também sem contradições em sua organização modelar, na nossa sociedade harmônica.
A família protege o indivíduo e expressa os papéis bem definidos de seus membros nessa microssociedade fundada na conciliação.

Ao observar atentamente as imagens, as mulheres são apresentadas apenas como decoração, raramente são problematizadas. Embora a primeira, a segunda e a terceira imagens, Figuras 1, 2 e 3, estejam apresentando a mulher trabalhando, não é apontado texto que estimule a discussão sobre a posição de mulher trabalhadora na sociedade, sendo um trabalho sem mérito, subestimado, mesmo que importante para o sustento e a sobrevivência da família, ele chega a ser invisível. Ou seja, há uma clara desvalorização do trabalho feminino, e essas discussões vão ficando muito a critério do/a professor/a e da indagação dos/as estudantes, considerando que “(...) A ideologia dominante caracteriza a experiência feminina no mundo do trabalho como menos importante e de menor valor que a masculina” (PINSKY, 2013, p.503). Além do que quem relatava a vida dessas mulheres trabalhadoras eram homens, uma construção masculina, de acordo com Rago (2017), que implica uma visão direcionada em apagar a imagem dessa mulher trabalhadora e estimular a dona de casa. Margareth Rago (2017, p. 579) pontua que:

Não é à toa que, até recentemente, falar das trabalhadoras urbanas no Brasil significava retratar um mundo de opressão e exploração demasiada, em que elas apareciam como figuras vitimizadas e sem nenhuma possibilidade de resistência. Sem rosto, sem corpo, a operária foi transformada numa figura passiva, sem expressão política nem contorno pessoal. Lidamos muito mais com a construção masculina de identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual.

Exemplar nesse sentido é a imagem “mulheres operárias numa fábrica de algodão”, na Espanha, no início do século XX. A imagem traz apenas mulheres que parecem ter parado suas atividades fabris para serem fotografadas. São poucos os estudos sobre elas, o que nos aproxima de Michelle Perrot no livro “Os excluídos da história”, onde ela trata da invisibilidade das mulheres na história, em especial, das mulheres trabalhadoras:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa, cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas (PERROT, 1988, p.187).

Segundo Michel Ralle (1996), as espanholas que trabalham nas fábricas passam quase como invisíveis nesses ambientes. As fábricas, mesmo como nessas de algodão, a mulher trabalhadora não era bem vista socialmente. Na imagem, é possível sublinhar que todas aparentam estar bem organizadas, com roupas e cabelos bem alinhados, havendo uma mistura de pessoas mais velhas com outras mais novas. Seus rostos não aparentam satisfação, mas cansaço ou mesmo insatisfação.

As donas de casa praticamente não apreciam a fábrica. Elas conhecem a sua servidão. E a condição de operária só será revalorizada no início do século XX como uma contraposição aos abusos do sweating system (trabalho a domicílio enquadrado dentro da indústria de confecção), ligados em grande parte aos ritmos impostos pela máquina de costura (PERROT, 1988, p.199).

No Brasil, não eram muito diferente as condições das mulheres nas fábricas. Pinsky (2013, p.503) destaca que, ainda que o trabalho feminino fosse significativo, “as fábricas todas eram tidas como antros de perdição”. no início da década de XX, o casamento, a mulher do lar ainda era mais valorizada que uma operária. Destarte, elas mostram que não podem ser consideradas nem passivas e nem submissas, como ressalta Perrot (1988, p.212), “elas estão aqui e além” e se afirmam por outras palavras, pelos gestos e posturas.

As mulheres negras também tinham seus trabalhos, como pode ser visto nas imagens, na aquarela “Os frescos do Largo do Palácio”, Debret apresenta mulheres exercendo esse comércio. Assim como na imagem também de Chamberlain, “O mercado de rua”. Já na imagem de Rugendas, embora a atenção principal não seja mostrar o comércio, mas verifica-se uma mulher com algumas frutas na cabeça sugestionando a venda, ou seja, muitas exerciam o comércio e não eram reconhecidas, embora a atuação dessas mulheres exercesse uma “função vital para o precário abastecimento daquela população espalhada por vilas e catas de ouro, pelos rios e montanhas da região” (FIGUEIREDO, 2017, p.144).

Chamberlain²⁸ traz na imagem um conjunto de vendedores, homens e mulheres, em uma pequena barraca e outros circulando no seu entorno, alguns escravos e escravas, naquele período,

²⁸ **Henry Chamberlain (1796 – 1844)** - tenente da artilharia real, foi um dos responsáveis por apresentar um livro antes da independência, “publicado em Londres em 1820”, contendo litografias, feitas com base em seus desenhos, divulgando como se apresentava a sociedade naquele período, publica um único livro, reunindo algumas de suas aquarelas, quando da sua vinda ao Brasil em 1819. Faleceu em uma de suas viagens como oficial das tropas coloniais, em Bermudas, com 48 anos. Suas produções eram vistas como uma apresentação daquilo que acontecia e presenciava, devido ao caráter próprio do mesmo, fazia notas explicativas ao lado dos desenhos, não deixando margem para dúvidas. (MORAES. Rubens Borba de. Prefácio. In: CHAMBERLAIN, Henry. **Vistas e Costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820, segundo** desenhos feitos pelo t.te Chamberlain, da Artilharia Real durante os anos de 1819 a 1820 com descrições. Tradução: Rubens Borba de Moraes; São Paulo: Livraria Kosmos Erich Eichner & Cia, 1943. p. 10-12.).

exerciam o comércio para seus proprietários ou mesmo para si, quando alforriados, sendo esse espaço o que mais possibilitava que os escravos guardassem dinheiro para si, o que, para Luciano Figueiredo (2017, p150), “deduz-se que era uma atividade fundamental para mulheres que um dia conseguiram escapar da escravidão e puderam manter a sobrevivência de suas famílias”. Mostra ainda um ambiente de sociabilidade, em que, segundo Figueiredo (2017, p.146), essas mulheres “congregavam em torno de si segmentos variados da população (...), muitas vezes prestando solidariedade a práticas de desvio de ouro, contrabando, prostituição e articulação com os quilombos”.

As mulheres aparecem na imagem num exemplo claro de sensualidade, visto parte de suas roupas estarem caídas, como a alça do vestido de duas vendedoras, uma mostrando o ombro e a outra mostrando claramente seu colo, embora a parte de baixo (a saia) do vestido seja longa. É importante frisar que sua maneira de vestir pode também estar relacionada aos bens que seu senhor possui, ou seja, um status diferente, e também de mostrar as diferenças dentro dos grupos, numa tentativa de demonstrar, de acordo com Freitas (2009), a homogeneidade dentro da categoria negros e mulatos e as diversas etnias. Estão com adereços, colares que dão várias voltas ao pescoço, e uma à direita fora da barraca tem brincos ao invés do colar. As cores escuras podem sugestionar a que classe social esse grupo pertence ou mesmo um contraponto à sensualidade em relação à parte superior das vestimentas. Ou seja, além de mostrar a sensualidade das mulheres, a imagem deixa claro quem eram as responsáveis pelo pequeno comércio. Importante destacar que eles/as apareciam também descalços, deixando clara a posição deles/as na sociedade.

Embora a barraca tenha muitas pessoas, o fundo é neutro, destacando o grupo em si, dando a impressão de que aquele pequeno grupo está negociando entre eles ou apenas conversando. No entanto, os rostos parecem tristes, semblantes pensativos, mostrando pouco entusiasmo nas vendas, ou que algo os incomoda ali, o que coaduna com as vestes escuras em maior destaque, mas parecem manter um diálogo entre si pela maneira como se entreolham. Trazem uma variedade de produtos, o que parece ser grãos, frutas, pequenos animais – aves, e bebidas. Um negro à esquerda toca um instrumento que se parece com o atual berimbau, instrumento próprio da capoeira, das músicas e danças próprias dos africanos²⁹.

²⁹ Madimba lungungo – “instrumento musical africano em forma de arco, com um arame ao invés de corda. Na extremidade em que segura o arco, está presa uma cabaça vazia ou tigela de madeira”. CHAMBERLAIN, Henry. **Vistas e Costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820, segundo** desenhos feitos pelo t. te Chamberlain, da Artilharia Real, durante os anos de 1819 a 1820 com descrições. Tradução: Rubens Borba de Moraes; São Paulo: Livraria Kosmos Erich Eichner & Cia, 1943. p.104.

Rugendas³⁰ traz uma expressão artística, que é a capoeira, apresentando nela uma mulher que dá a entender ser uma vendedora de frutas, que aparenta atenção à dança. Aparece em trajes longos, não demonstrando sensualidade, e a mão na cintura sugestiona que não há tanta preocupação em relação ao tempo, parece bem à vontade naquele espaço que tem uma maioria de homens. A mulher tem apenas uma posição de observação, mas é apresentada numa posição de destaque, fica enquadrada logo no início, tendo uma visão atraída primeiramente a ela, seja para demonstrar a liberdade de estar ali, seja para destacar a postura de vendedora nos vários espaços da cidade. A reunião do grupo, com homens e mulheres, pode novamente denotar relações sociais entre eles, o que pode ter sido uma das intenções do artista. No meio do grupo, aparecem mais duas mulheres, uma delas servindo o que parece ser uma espécie de bebida quente, um caldo, ambas com adereços, colar e brincos, e novamente estão descalças, deixando claro que era uma situação normal.

A capoeira era um momento de descontração para os escravos, até no sentido de evitar contendas, no entanto, para eles, além de ser uma dança de contato com negros de outras origens, era também uma forma de treinamento (LUSSAC, 2013). Ao longe, há uma imagem do que parece ser uma igreja, que, apresentada logo ao alto, pode sugestionar o poder de controle da igreja católica.

Já a imagem ao lado é a representação da mesma dança, a capoeira, na atualidade, considerada, além de uma luta, uma expressão cultural. O que muda ainda entre as duas imagens é, principalmente, o local, pois a primeira imagem passa a ideia de que estavam em um local mais afastado, por estarem aos fundos de uma casa e numa área desmatada e a fotografia parece estar em um centro, pela posição do prédio e do espaço que faz a divisória entre a rua e as casas ao fundo e também a própria estrutura, o fato de ser uma fotografia, além do modo como aparecem vestidos, posto que nessa segunda imagem apenas vistam calças, enquanto na outra há uma quantidade

³⁰ **Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858)** - pertence a uma família de artistas de origem francesa radicada em Augusburgo – Alemanha, desde o século XVII, tendo as primeiras pinturas inclinadas ao registro de batalhas, começou sua carreira aos 19 anos. Rugendas viaja para o Brasil, chegando em 1822, a partir da expedição de um naturalista amigo da família, o naturalista e diplomata russo-alemão Georg Heinrich von Langsdorff. Quando no Brasil, tem contato com alguns artistas da Missão Artística Francesa, entre eles Debret, Essa oportunidade o distancia de vez “do mundo das batalhas e o inclui no círculo de pintores viajantes” (FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista**: os tipos negros de Rugendas e Debret. Niterói. 2009.143 f.: Dissertação (mestrado) - Pós-graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2009. p.31).

significativa de homens vestindo camisa, a fotografia não traz nenhuma mulher, objetivando principalmente destacar a dança em si

Na questão 4, os/as estudantes foram questionados a atentar para se a mulher aparecia pouco nas imagens. Se fosse afirmativo, qual seria na concepção dos/as estudantes o motivo? E se fosse negativo, por que eles acreditavam que a mulher aparecia suficientemente?

Quadro 6 - As mulheres no LDH da EJA

G1 engloba dois subgrupos – G1 ¹ e G1 ²	G1 ¹ - <i>Não. A mulher está em todos os lugares, presente em tudo.</i>
	G1 ² - <i>Sim. Antes as mulheres tinham menos espaço. (se referem ao período colonial)</i>
G2 se subdivide em quatro grupos	G2 ¹ / G2 ² / G2 ³ – <i>Se limitaram a dizer que aparecem várias mulheres nas imagens</i>
	G2 ⁴ – <i>Sim. Apesar de a mulher ser maioria nas imagens, ocupava pouco espaço na sociedade, sendo colocada apenas como algo frágil e submissa.</i>
G3 - <i>Sim. Pois nos grandes momentos históricos, épicos, as mulheres não aparecem no livro didático.</i>	
G4 - <i>Sim. Porque, a maioria dos trabalhos braçais eram para homens, porque tinham mais capacidade e desenvolvimento e produção no comércio.</i> <i>Sim. Porque a mulher tem pouco trabalho não tão pesado e naquele tempo mulher era menos envolvida na sociedade.</i>	
G5 – <i>A mulher aparece pouco é que ainda existe preconceito contra a mulher</i>	
G6 – <i>A mulher não aparece em todas as fotos tiradas, só aparece o trabalho do homem.</i>	
G7– <i>Os integrantes deste grupo não responderam</i>	
G8 – <i>Embora se subdividissem em dois grupos, eles tiveram a mesma postura. Sim. Os autores estão dando mais atenção aos homens</i>	
G9 se subdivide em	G9 ¹ - <i>Sim. A mulher aparece pouco, antes a mulher não era</i>

três subgrupos	<i>representada em quase nada.</i>
	G9 ² - <i>Não. Hoje a mulher já aparece mais para lutar por seus direitos.</i>
	G9 ³ - Os integrantes deste grupo não responderam.

Fonte: Originária da pesquisa – questionário I (Apêndice II)

Um grupo acredita que a mulher já esteja ocupando vários espaços, seus integrantes fizeram uma relação entre as imagens de mulheres que o livro apresenta e as mulheres na atualidade, visto que antes a mulher ficava apenas no espaço doméstico e, quando escravas, algumas poderiam fazer comércio (as escravas de ganho). Já os integrantes do outro grupo se remeteram ao período colonial e não fizeram uma relação direta com os dias atuais. No entanto, ao dizerem que antes as mulheres tinham menos espaços, não discordam do grupo anterior.

Os/as estudantes identificam que as mulheres ainda aparecem pouco nas imagens e quando ocorre, são destacadas como frágeis e submissas. Eles/as percebem que hoje as mulheres estão mais atuantes, mas que as imagens ainda se prendem a uma concepção tradicional das mulheres, destituindo-as de participantes ativas na história, mas que aos poucos a mulher está se tornando destaque, porém isso ainda aparece pouco nos livros didáticos. Embora a maioria perceba as mudanças, há ainda alguns/mas estudantes que associam a questão de a mulher não aparecer por considerar que ela não exercia as mesmas atividades dos homens, como as respostas do G4, em que eles associam que as mulheres aparecem pouco porque a maioria das imagens está associada ao trabalho braçal, que, por sua vez, tem relação com os homens, deixando entender que as mulheres não são associadas a trabalhos pesados.

Os/as estudantes ainda associam trabalho braçal ao masculino. Eles/as têm uma posição pouco crítica com relação à invisibilidade da mulher no mundo do trabalho. Para eles/as, se elas não aparecem é porque não ocupavam esse espaço. Eles/as ainda não conseguem perceber as relações de poder na sociedade estudada e assim pouco se questionam sobre a forma como ela é apresentada, associada aos interesses da sociedade daquela época. Ou ainda que no imaginário social, do final do século XIX e início do século XX, o trabalho feminino braçal está associado à “corrupção moral, “desde a famosa “costureirinha”, a operária, a lavadeira, a empregada doméstica, a doceira, até a florista e a artista, as várias profissões femininas foram sempre estigmatizadas e associadas a imagens de perdição moral, de degradação e de prostituição” (RAGO, 2007, p. 226). Saffioti (1987, p.12) destaca que “a força desta ideologia da inferioridade da mulher é tão grande que até as

mulheres que trabalham na enxada, apresentando maior produtividade que os homens, admitem sua fraqueza”.

Deste modo, a investigação das imagens, problematizando as próprias percepções dos/as estudantes, é um suporte, uma alternativa complementar para que haja mudanças nessa maneira de ver a participação das mulheres trabalhadoras. Os/as estudantes precisam perceber essa relação entre a vida escolar e a vida social, possibilitando ou estimulando-os/as a questionar por que as mulheres aparecem assim? Ou por que não aparecem? É importante, segundo Marques (2007, p.217), que os/as estudantes compreendam “a questão de gênero no espaço-tempo doméstico, da produção, da cidadania e do mundo em condições atuais, como processos sociais contraditórios produzidos historicamente”. Enfim, como ressalta Luciano Figueiredo, entre os pobres “a divisão dos papéis obedeceu muito mais às necessidades econômicas que a qualquer preconceito sexual na distribuição de tarefas” (FIGUEIREDO, 2017, p.179). O que acontecia também com as escravas, principalmente as que trabalhavam no campo, que cumpriam no trabalho com a terra os mesmos horários e funções do escravo.

Questão 5: Foi questionado se os/as estudantes conseguem perceber alguma relação entre esse real passado de homens e mulheres com suas histórias de vida.

Quadro 7 - Relação entre passado e presente de homens e mulheres

G1 ¹ e G1 ²	<i>A mulher é menos valorizada na questão de emprego e desempenha ainda menos papéis que os homens.</i>
G2 ¹	<i>Sim, sempre fomos tachadas como frágeis e condicionadas a uma só tarefa, porém podemos desenvolver as mesmas tarefas que os homens.</i>
G2 ²	<i>Sim. Porque em algumas cidades ainda existem esses tipos de trabalho</i>
G2 ³	<i>Sim. Pois há igualdade apenas no ser escravo.</i>
G2 ⁴	<i>Não. Pois não existe escravidão como antes</i>
G3	<i>Sim. Pois as mulheres são autoras de grandes feitos, porém ficam omissas. Na atualidade, também ocupam os mesmos cargos que os homens e ganham menos.</i>
G4	<i>Suas respostas ficaram relacionadas a destacar trabalhos em equipe e trabalho comercial, que continuam na atualidade</i>

G5	<i>Como se trata da capoeira, ela ainda aparece na sociedade e que homens e mulheres podem participar, (nessa imagem, Figura 5, a mulher não fica só olhando.</i>
G6	<i>Antigamente, as mulheres eram repreendidas no ato de trabalhar, até mesmo no poder de lutar. Já o homem sempre é o dono dos negócios, trabalhando e lutando. Nos dias de hoje, isso mudou bastante, as mulheres cresceram no ato de trabalhar, já podem ser independentes, sem precisarem do homem para se sustentar.</i>
G7	<i>Não tem nenhuma relação, pois nas imagens as mulheres apareçam em segundo plano.</i>
G8	<i>Não, pois nos nossos dias as mulheres estão mais valorizadas, com grandes cargos.</i>
G9 ¹	<i>Sim. Porque as histórias contadas neste livro são as mesmas que acontecem na nossa vida real, são histórias de superação.</i>
G9 ²	<i>Mesmo que a mulher lute por direitos iguais, sempre vai haver preconceito.</i>
G9 ³	<i>Assim como na imagem, ocorrem muitas manifestações na atualidade (Figura 8).</i>

Fonte: Originária da pesquisa – questionário I (Apêndice II)

Os/as estudantes percebem e defendem os progressos e as conquistas das mulheres no sentido de serem lembradas, respeitadas e destacadas como tendo as mesmas habilidades que os homens, podendo desempenhar as mesmas atividades que eles, mas que, no entanto, ainda existe a necessidade de melhorias. Eles/as também fazem relação da escravidão com a atualidade, que ainda está presente, pois muitas pessoas são tratadas como escravas, independentemente de cor/raça e do gênero. Percebem também superação nas situações apresentadas. E embora as mulheres tenham tido algumas conquistas, as lutas por superação das desigualdades, de todos os níveis, não só de gênero, precisam ser buscadas diariamente.

Pela fala dos/as estudantes, pode-se concluir que, em sua maioria, esses jovens e adultos relacionam a maneira como a mulher é destacada no livro com a vida prática. Conseguem ver uma imagem e discutir, considerando aspectos do ontem e do hoje, quando dizem que, apesar das dificuldades, a condição de ver e ser da mulher na sociedade vem se modificando. Ou seja, problematizam e interpretam essas imagens. Porém ainda há alguns/mas estudantes que ficam presos/as apenas no que percebem visivelmente, o que evidencia que a necessidade de fazer uma

relação com suas vidas torna as discussões de sala mais expressivas para eles/as, estimulando-os (as) a uma melhor participação.

Os/as estudantes sabem da existência da escravidão, mas não falam em nenhum momento da representação da mulher negra e escrava no livro. As mulheres negras ainda são a maioria nos setores mais desqualificados e com baixos salários. Rago (2017, p.582) assinala que, mesmo depois da Abolição, “os documentos oficiais e as estatísticas fornecidas por médicos e autoridades policiais revelam um grande número de negras, mulatas entre empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas”. Nos anos de 1990, o critério racial continuou a deixar as mulheres negras em segundo plano por trás de subterfúgios como a questão da “boa aparência”. De acordo com Nepomuceno, a discriminação sexual, no mercado de trabalho, é ainda mais agravada se somada à discriminação racial, “mergulhando a mulher negra num ciclo de vulnerabilidade que se caracteriza por baixos salários, jornadas de trabalho maiores e pouca escolaridade e que se estende às gerações mais novas” (NEPOMUCENO, 2013, p. 389).

Os vestígios em relação à maneira como o trabalho feminino foi desvalorizado parecem ainda encontrar alicerce nos recortes e imagens dos livros e também nas percepções dos/as estudantes. Ainda existe uma dificuldade em afirmar que as mulheres exercem as mesmas atividades que os homens, e que muitas mulheres sustentam seus lares. Evidências como as colocadas por Fonseca (2017, p.517) ainda se fazem presentes:

Ironicamente, apesar de ser evidente que em muitos casos a mulher trazia o sustento principal da casa, o trabalho feminino continuava a ser apresentado pelos advogados e até pelas mulheres como um mero suplemento à renda masculina. Sem ser encarado como profissão, seu trabalho em muitos casos nem nome merecia. Era ocultado, minimizado em conceitos gerais como serviços domésticos e trabalho honesto.

Grupos de feministas negras veem nesse processo de desvalorização de trabalhos femininos uma forma de despertar nas mulheres o interesse pela educação. Instruir, segundo Nepomuceno (2013, p.390), “visava a romper com o lugar estigmatizado e subalterno ocupado por elas no mercado de trabalho”, uma oportunidade de romper com o ciclo da baixa escolaridade, da exclusão do mercado de trabalho, do fim da discriminação de gênero e raça e de classe social.

Com relação ao pôster de James Bond, de acordo com Hollis (2000, p.4), trata-se de um cartaz publicitário, que visa a “apresentar e promover uma informação, prendendo atenção e tornando uma mensagem inesquecível”. O pôster está relacionado a uma forma de como o cinema, em especial, seus diretores veem o mundo, como vender seus produtos direcionados a públicos específicos (GUBERNIKOFF, 2009).

Jules Chéret é considerado o pai do cartaz que teve grande impulso após a litogravura, dando mais liberdade aos artistas. A litografia é um modo de impressão e reprodução que usa uma pedra calcária como matriz, e a gravura é feita na pedra com uma substância oleosa, posteriormente à produção desses pôsteres, foi somada a fotografia – “a ilustração desenhada e pintada deixa de ser a técnica pictórica dominante”, e a partir da década de 70, começa-se a explorar as possibilidades do computador (HOLLIS, 2000. p.32).

O interesse principal do pôster é fazer uma propaganda que atraia o público para o cinema. A intenção do artista é atrair o público para o lançamento do filme, o personagem principal em destaque no centro, James Bond, que trata das aventuras e romances em segundo plano, pontos característicos dos filmes da série 007. James Bond – 007, o próprio nome do filme, já denota uma valorização da virilidade masculina, apresentada pela postura austera de um homem aparentemente gentil e atraente, cercado de mulheres.

O tamanho do homem em contraste com os outros personagens deixa clara sua importância de personagem principal. Já as mulheres, coadjuvantes, são sempre lindas, reforçando um estereótipo de beleza - mulheres brancas, magras e bonitas. A forma como vêm apresentadas na imagem realça sua sexualidade, tendo em vista os poucos trajes que trazem, expondo seus corpos. Um conceito ideal de mulher, explorado pelo mercado consumidor, além de estimular a assistir o filme, estimula questões estéticas, instigando as mulheres a consumir produtos que possam favorecer um padrão de beleza. A maneira como elas aparecem descaracteriza-as como dotadas de inteligência. A apresentação de duas mulheres brigando pode passar ainda a ideia de que são dotadas de personalidade forte, porém a briga chama atenção do público masculino, que a considera uma estratégia de ver seus corpos ainda mais expostos.

Embora a imagem tenha sido apresentada para reforçar o texto sobre blocos socialistas e capitalistas, essa intenção é manifestada apenas por um texto muito pequeno (duas linhas, para ser exato), de grafia reduzida, logo abaixo do pôster, estimulando e/ou produzindo um diálogo mínimo entre imagem e conteúdo, a não ser que os/as estudantes tenham tido contato com o filme, o que nem sempre acontece.

Nos anos 70, já eram dados os primeiros passos em jornais e revistas, na forma de falar com esse público e também de abordar a mulher, numa tentativa de acompanhar as mudanças, porém o mercado capitalista, de forma pejorativa, quer fazer ver a mulher apenas como um corpo, dando ênfase a seus atributos físicos, enfim, um corpo a ser desfrutado pelo masculino. As revistas direcionadas ao público feminino ainda frisavam muito os filhos, o casamento, a casa. Destarte,

algumas revistas, de acordo com Luca (2013), apenas estimulavam um consumo pautado na sedução, havendo um estímulo de investimentos na beleza, pelo uso de acessórios, cremes e cosméticos, como uma maneira de se tornar ainda mais desejada, tornando-se ainda mais atraentes para seus pares. O que se observa, segundo essa autora, é que “todo esse dispêndio de energia e capital é feito a partir da perspectiva, opinião e gosto masculinos, uma vez que é esse o personagem que comanda todo o enredo” (LUCA, 2013, p.458 -459). Esse imaginário da época pode ser recuperado pelo cartaz do filme do James Bond.

A Figura 7 também traz as mulheres em cena, numa fotografia de uma exposição do Automóvel DKW - Vemag. As mulheres nesta cena remetem à ideia de companhia, estão acompanhando seus companheiros, marido ou namorado. Pode ainda trazer a figura feminina no sentido de incentivar o gosto das mulheres em relação ao automóvel, ou ainda para que possam também incitar o companheiro à compra do carro. Elas aparentam uma animação até maior que os homens. Todos/as estão bem vestidos, próprios para o tipo de encontro, o lançamento do automóvel.

A intenção pontual da imagem pode ser a publicidade, uma propaganda do carro, estimulando futuras vendas e também destacar o trabalho da empresa por trás da fabricação do carro, no sentido de obter mais investimento para futuros negócios. O que pode ser confirmado no texto logo abaixo da imagem e também no texto que trouxe a imagem para ressaltar. Na relação imagem-mundo, o artista pode ter aproveitado a oportunidade, visto que poucos fotógrafos nesse período não estariam nessa exposição, apenas poucos que tivessem contatos com alguém que representasse a empresa, talvez tenha sido contratado exclusivamente para expor imagens do lançamento do automóvel, uma Perua DKW, ainda que nessa posição ele possa ter feito interferências, pois o momento do clique parte do fotógrafo. Pode ter construído intencionalmente a imagem, promovendo o aspecto de naturalidade do grupo com relação à admiração aparente frente ao automóvel. Escolher a imagem que transmite sensação de admiração pode ter sido proposital. A admiração pode excitar prováveis clientes, já que a ideia era divulgar o novo carro.

A intenção do artista de provocar o desejo de outros, os possíveis compradores, pela maneira entusiástica daqueles que estão observando o carro, passando uma sensação de satisfação em estar ali, ele traz a emoção dos observadores do carro. A euforia diante de algo que é inovador, já que era, segundo Ribeiro (2013, p.384), o primeiro carro fabricado no Brasil.

Na **questão 6**, os/as estudantes foram indagados se já haviam trabalhado sobre questões de gênero na escola e eles foram unânimes em dizer que esse é o primeiro momento de eles e elas falando sobre isso. Pontuam assim outra necessidade, que é discutir sobre a mulher, discutir sobre

as relações de gênero no espaço escolar. Pontos que, segundo os temas transversais³¹, são para se trabalhar em sala de aula. De acordo com a **orientação sexual**, que inclui aí as relações de gênero e que deixa claro que são muitas as possibilidades de transversalidade desse bloco de conteúdo, tem-se:

A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo. Esses avanços se referem principalmente à maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, na cultura, no trabalho remunerado e outros (BRASIL, 1998a, 323)

Percebe-se uma contradição entre o que a legislação estabelece e o que está sendo ensinado na sala de aula. Certamente, alguns/mas professores/as, por falta de aprofundamento na temática, preferem não trabalhar com questões tão espinhosas em sala de aula.

2.4.1 Análise das imagens femininas em Jean-Baptiste Debret

Nessa segunda etapa da oficina, os/as estudantes selecionaram imagens de Jean-Baptiste Debret. A opção pelas imagens também foi por ambas apresentarem autoria e período de produção. Os/as estudantes foram convidados a trabalhar em duplas para discutir as questões considerando os dois ambientes, a casa e a rua – “**Um jantar brasileiro**” e “**Os refrescos do Largo do Palácio**”. Durante o período de transição do Brasil colonial para o imperial, espaço destacado nas imagens, a pintura tinha intenções de revelar uma civilização sem muitos conflitos, a harmonia entre as famílias, o homem que cuida da mulher, filhos e agregados. Havia “necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2017, p. 443).

Quadro 8 - Imagens femininas de Jean-Baptiste Debret

³¹Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998b, p. 26).



Fonte: Livro Didático da EJA (RIBEIRO, p.281 e 290, 2013)

Jean-Baptiste Debret é um artista de formação neoclássica que veio ao Brasil com a Missão Artística Francesa. Enquanto aqui habitou, no período de 1816-1831, registrou imagens da sociedade, o cotidiano daqueles que aqui habitavam, tendo destaque principalmente por sua obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (*Voyage historique et pittoresque au Brésil* - 1836-1839). Debret teve como mentor Jacques-Louis David (1748-1825). Ainda quando aluno de David, foi convidado por ele para uma viagem a Roma, onde ajuda seu professor na conclusão de uma obra, *O Juramento dos Horácios*. Debret contava então com 14 anos no ano de 1783, dois anos depois se casa e em 1785 tem seu filho Honoré, mesmo ano em que se tornou professor da École Polytechnique. Honoré é filho único e veio a falecer quando tinha 19 anos (DAHER, 2011).

Ao lado de sua obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, do periódico *Revista da Semana*, publicada no Rio de Janeiro (TREVISAN, 2011), temos Raymundo Ottoni de Castro Maya, colecionador que traz o trabalho de Debret para destaque, e essa junção amplia a divulgação e o retorno do trabalho de Debret. Maya vê uma oportunidade na compra dos originais desse artista no final da década de 1930. Portanto, de acordo com Jorge e D'Ângelo (2016, p.203), dos anos de 1930 em diante, impulsionado principalmente por essa soma de fatores, as obras de Debret teriam sido “redescobertas no Brasil e passariam a integrar importantes coleções públicas e privadas”, visto que, quando do retorno de Debret à França, ele levou suas obras, ficando esquecido por um período. Mas segundo Trevisan (2011), foi aqui no Brasil que Debret teve seu nome reconhecido.

A Revolução Francesa torna difícil a situação para os alunos de David, e a solução para Debret foi uma bolsa de estudos como aluno da “École Nationale des Ponts et Chaussées, o salário de professor – primeiro na École Polytechnique e, a partir de 1801, no Collège Sainte Barbe –, o serviço como pintor de painéis decorativos para Percier e Fontaine (arquitetos oficiais de Napoleão Bonaparte) e a produção dos desenhos” para Gilles-Antoine Demarteau, que tinha uma casa

editorial (JORGE E D'ANGELO, 2016, p.217). Estes autores destacam ainda que Debret por um período, entre 1806 a 1814, fabricou obras de arte narrando os feitos napoleônicos e dessa forma garantiu parte de sua renda.

Como professor, Debret se mostrou “eficaz”, de uma preocupação com suas lições, contribuindo com a elaboração de gravuras didáticas na época, tendo sido de um “inegável comprometimento com a qualidade dos desenhos”. De fato, entre as principais características dos modelos que produziu, está sua “grande preocupação com o acabamento das imagens, com a precisão dos contornos, com a verossimilhança do modelado, com a regularidade das hachuras e, claro, com uma reverência aos ensinamentos de Jacques-Louis David” (JORGE e D'ÂNGELO, 2016, p.259)

Debret apresenta em suas obras a ambiguidade, dificultando ser enquadrado em um estilo específico, importante, porém, destacar que suas próprias características não deixaram de se fazer presentes, visto que quando veio para o Brasil, ele já tinha mais de 40 anos e trouxe consigo algumas pranchas, sinalizando que algumas características de seu trabalho na França seriam apresentados no Brasil. Ou seja, “a formação e o posicionamento diante do mundo e da história eram parte da bagagem de Debret ao chegar ao Brasil, que dela fez uso durante toda sua estadia” (TREVISAN, 2011, p.38), moldando suas obras à ideia de civilização.

Além da formação acadêmica, o artista trouxe consigo, também, a ideia de que sua missão particular seria divulgar as belas-artes, como ele mesmo dizia, para um povo ainda na infância. Para Debret, o Brasil era uma terra passível de regeneração, em um processo que, segundo ele, começou com a vinda da família real, em 1808, e se aprofundaria em 1816, com a chegada da colônia de artistas franceses, da qual ele mesmo fazia parte. Nesse sentido, ele se colocava no papel de civilizador (TREVISAN, 2011, p. 40).

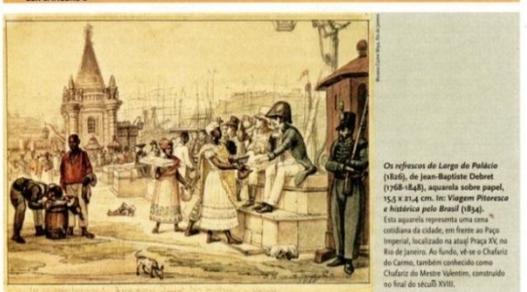
Dessa forma, não podemos observar as imagens desse artista sem pensar nesse universo do qual ele fez parte, das atribuições que trouxe como um artista já amadurecido e que embora não tenha imprimido todas as características do seu trabalho na França aqui, sua formação e o período com seu mentor influenciaram características que não foram abdicadas por completo. Em destaque para a fundação da “Academia Real de Belas Artes, em 1820, sob os auspícios da Missão Artística e Cultural Francesa de 1816” (BASILE, 1990, p.189). Na composição do grupo de artistas e artífices franceses que desembarcaram no Brasil, estava o pintor Jean Baptiste Debret (1768 – 1848).

A mulher que já não tinha muito espaço, nesse período, apesar da “reorganização das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas, do incremento da vida urbana” (...), vai continuar sendo “definida como indivíduo estruturalmente inferior, subordinada e

submetida ao domínio masculino, em razão dessa suposta, porém naturalizada, inferioridade” (MUNIZ, 1999, p.130-131). Apesar das dificuldades assentadas pela colonização, a mulher procurava resistir à sua exclusão, seja na luta pela “ampliação de espaços de sobrevivência, na persistente capacidade de definir novos papéis, em atitudes de resistência cotidiana” (FIGUEIREDO, 2017, p.144). Segundo esse autor (2017, p.144), “a presença feminina foi sempre destacada no exercício do pequeno comércio em vilas e cidades do Brasil colonial”. Dessa forma, algumas mulheres são destacadas exercendo pequenos comércios, como venda de bolos, doces, frutas etc.

Na aquarela “Os refrescos do Largo do Palácio”, Debret apresenta mulheres exercendo esse comércio.

Quadro 9 - Descrição geral das imagens femininas

Imagem 1	Imagem 2
 <p>Os refrescos do Largo do Palácio (1826), de Jean-Baptiste Debret (1766-1848), aquarela sobre papel, 15,5 x 21,4 cm. In: Viagem Pitoresca e Histórica pelo Brasil (1834). Este aquartel representa uma cena cotidiana da cidade, em frente ao Paço Imperial, localizado no atual Praça XV, no Rio de Janeiro. Ao fundo, vê-se o Chafariz do Carmo, também conhecido como Chafariz do Mestre Valentim, construído no final do século XVIII.</p>	 <p>Um jantar brasileiro (1826), de Jean-Baptiste Debret, aquarela sobre papel, 15,5 x 21,4 cm. In: Viagem pitoresca e histórica pelo Brasil (1834).</p>
<p>1) Observe com atenção as imagens e descreva os tipos humanos presentes, suas características físicas, vestimentas, adereços e espaço em que ocorre a cena (rua, casa)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muitos homens brancos, soldados, negros e negras vendendo algo em uma rua. Próximo há algum tipo de estabelecimento, as mulheres de vestidos longos e os homens de chapéu. ✓ Homens e mulheres aparecem exercendo funções iguais, homens e mulheres ocupando o mesmo espaço. Elas usam roupas simples sem grandes ornamentações e descalças, com sua feminilidade exposta, mas se mostrando capazes de exercer as mesmas funções dos homens. ✓ Negros, escravos se vestem igualmente, os negros estão descalços. ✓ Mulheres e homens trabalhando em uma feira. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um jantar em família/ ✓ Senhor e senhora sendo servidos. ✓ Jantar em família, em que a mulher se mostra, apesar das funções distintas, sua submissão, sem muito espaço. ✓ Um casal de brancos alimentando-se numa mesa farta, enquanto há um casal de negros na sala pronto a servi-los. Ou seja, mais uma vez o negro sendo submetido a servir os seus senhores. ✓ Jantar em casa, com filhos de escravos, vestido longo, usando joias.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Há os ricos (burguesia) sendo servidos por aqueles menos favorecidos, os escravos. ✓ Escravos vendedores com suas vestes longas e descalços. ✓ Homens brancos com camisa de manga longa, mulheres de vestidos longos, chapéus, laços etc. 	
---	--

Fonte: Originária da pesquisa – questionário II (Apêndice III)

Nas descrições apresentadas pelos/as estudantes, vemos uma semelhança nas respostas na questão 2. Eles fizeram uma observação geral, poucos/as estudantes se ativeram ao que foi questionado, principalmente quando se trata de destacar em que espaço acontece a cena. Alguns fazem uma separação no grupo de brancos e negros, outros parecem indiferentes. Eles destacam a diferença clara na maneira como homens e mulheres são representados - “as mulheres de vestidos longos e os homens de chapéu”. E por mais que nosso tema estivesse voltado para as mulheres, alguns/as estudantes não relataram sua presença como quando destacam que “há ricos (...) sendo servidos por (...) escravos”, “Negros, escravos se vestem igualmente, os negros estão descalços”. E em relação à outra imagem, também não é muito diferente, os/as estudantes trazem apenas uma apresentação geral.

No jantar a brasileira, aparece uma família com uma mesa bem posta, mostrando civilidade e fazendo um contraste com o não civilizado para a época. A mulher, a senhora, aparece bem vestida, sentada na base da mesa, e seu senhor, o marido, do outro lado, tem frente para a mesa, enquanto há crianças, filhos de escravos, sendo servidos pela senhora com uma possível demonstração de domesticação. O casal está sendo abanado por uma escrava, e um escravo à disposição para qualquer necessidade eventual está ao lado do seu senhor. Logo próximo à porta, noutro cômodo da casa, há outro escravo que sugestiona ser o cozinheiro, que fica à espera de ordens. Um exemplo claro de uma relação entre os senhores e seus escravos.

A mulher aparenta, além da ideia de domesticidade, a impressão de cuidado em relação à criança, uma característica feminina, e mesmo sendo a senhora da casa, a imagem deixa claro que ela pode ter as mesmas ações que uma outra mulher teria. Ela aparece com trajes sobrepostos, uma característica de estar na moda, mesmo em um local quente como o Brasil tropical, cheia de adornos, deixando à mostra parte de seu colo, assim como a escrava, que também aparece bem vestida, com adornos - tiara, colar e brincos. Os outros escravos também estão bem vestidos, o que

pode transmitir que a família tem posses, no entanto, os escravos estão descalços, deixando claro qual a posição deles na casa. O marido aparenta trajes mais simples, se comparado à esposa, mas bem vestido e calçando seus tamancos. De acordo com Rachel Soihet (2017, p.368):

A vida familiar destinava-se, especialmente, às mulheres das camadas mais elevadas da sociedade, para as quais se fomentavam as aspirações ao casamento e filhos, cabendo-lhes desempenhar um papel tradicional e restrito. Quanto àquelas dos segmentos mais baixos, mestiças, negras e mesmo brancas, viviam menos protegidas e sujeitas à exploração sexual. Suas relações tendiam a se desenvolver dentro de um outro padrão de moralidade que, relacionado principalmente às dificuldades econômicas e de raça, contrapunha-se ao ideal de castidade. Esse comportamento, no entanto, não chegava a transformar a maneira pela qual a cultura dominante encarava a questão da virgindade, nem a posição privilegiada do sexo oposto.

Desse modo, as mulheres da elite ficavam a maior parte do tempo em casa, cuidando de tudo que dissesse respeito a casa, e quando solteiras, eram vigiadas pelos pais e não saíam desacompanhadas. De acordo com Vainfas (2017, p.115), “As mulheres brancas, em pequeno número no acanhado litoral do século XVI, teriam vivido em completa sujeição, primeiro aos pais, os todo-poderosos senhores de engenho, depois aos maridos”. Muitas dessas mulheres, quando casadas, tinham que se habituar com a infidelidade dos maridos e ainda tinham que conviver com os filhos bastardos desses relacionamentos.

Ângela D’Incao (2017, p.230) salienta que a mulher casada era a “base moral da sociedade, a mulher da elite, a esposa e mãe da família burguesa deveria adotar regras castas no encontro sexual como o marido, vigiar a castidade das filhas, constituir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole”. A maioria das jovens se casava cedo, com alguém mais velho, casamento negociado pelos pais, e tinham muitos filhos. Segundo Falci (2017, p.258-259), a imposição a um casamento sem consentimento da mulher, feita de forma ríspida demais, levava a moça a ter problemas mentais e quando a moça decidia se casar sem o consentimento do pai, era excluída do seio familiar. Porém, com a urbanização:

O desenvolvimento das cidades e da vida burguesa no século XIX influenciou na disposição do espaço no interior da residência, tornando-a mais aconchegante (...). Nesses lugares a ideia de intimidade se ampliava e a família, em especial a mulher, submetia-se à avaliação e opinião dos outros. A mulher da elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre – a convivência social dá maior liberalidade as emoções -, não só o marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada (D’INCAO, 2017, p.228).

Nas imagens, percebemos uma distinção entre os espaços da mulher branca da elite e da mulher negra pobre. As mulheres negras tinham uma vida relativamente amena quando exerciam trabalhos domésticos, seguida pelas que exerciam vendas – as escravas de ganho, e por último vinham as que exerciam o trabalho rural. A mulher negra também exerce um papel importante no comércio, seja para abastecimento local, seja como forma de fortalecer laços e/ou redes de solidariedade, atrai e estimula a aproximação de outros/as escravos/as, seja para alguma lamúria, seja para outro subterfúgio, às vezes no intento de planejar uma fuga ou outra negociação, isso fazia do trabalho dessas mulheres também espaço de perseguição, elas eram alvo de medidas repressivas, não podiam circular por onde bem entendessem e muitas eram perseguidas e sofriam penas por não obedecerem a essas limitações.

Segundo Davis (2016), “o trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos de igualdade” (DAVIS, 2016, p.30). Porém, tanto as mulheres da elite, quanto as pobres e escravas sofriam pressões (opressão e exclusão) de uma sociedade baseada na dominação masculina, e essas posturas impostas às mulheres deixaram resquícios no imaginário social.

Quadro 10 - Disposição dos tipos humanos

2) Observe a disposição dos tipos humanos e de outros elementos nas imagens e indique qual o ponto central das imagens.	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escravos trabalhando na rua, tanto homens quanto mulheres/ ✓ O trabalho difícil dos guardas e exploração do trabalho de negros e negras. ✓ Uma feira de negócios, onde aparecem mulheres e homens escravos negociando em local público, frequentado por diversas classes sociais. E a mulher se impõe mais no negócio. ✓ Pessoas estão em uma feira negociando refrescos. ✓ Venda de refrescos – escravos vendendo para os patrões. ✓ Os refrescos – muitas pessoas tomando refresco, entre homens e mulheres, também tem cachorro passeando. Servem refrescos para 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um homem e uma mulher branca que alimenta umas crianças/ ✓ O jantar em família, a classe social superior. ✓ Jantar entre família, mesa farta, onde o homem aparece como provedor e ser superior na casa. E a mulher mais submissa e infeliz alimentando criança como se não tivesse mais filho. ✓ Jantar em que senhores estão tratando crianças como animais. ✓ Jantar: patrões dando migalhas de comida para filhos de escravos como se fossem animais. ✓ O jantar em família – a mulher servindo os filhos, o marido jantando tranquilo, sendo observado por seus servos e uma mesa farta. ✓ O casal rico alimenta-se em uma sala, trajando belas vestimentas, enquanto negros trajando roupas simples servem seus

<p>as pessoas, no fundo, há um tipo de castelo ou barcos e um guarda.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parece uma festa onde se embriagam em uma praça pública, sendo servidos por negros, tudo isso próximo a um castelo. Observam-se também animais como cachorro. ✓ As ruas, as vendas. ✓ Homens e mulheres negociando. ✓ Escravos vendendo comida para os brancos 	<p>senhores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jantar em família. ✓ As comidas e as crianças. ✓ A mulher em casa cuidando de sua família
<p>3)Que tempo histórico é representado nas imagens?</p>	
<p>Tempo da escravidão do Brasil. História do Brasil. - 1826</p>	<p>- 1827</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo da época da escravidão ✓ Período imperial

Fonte: Originária da pesquisa – questionário II (Apêndice III)

Os frescos do Largo do Palácio mostram as mulheres numa importante atividade comercial. Herdeiras de uma tradição na realização do pequeno comércio local, as mulheres aparecem bem trajadas, vestimentas claras, servindo soldados que parecem bem à vontade. O local aparenta ser uma atmosfera agitada, onde há uma mistura de homens e mulheres, deixando claro que é um local de negociações, de contatos com várias pessoas e embarcações ao fundo. Apresenta, em destaque, um soldado que denota uma postura de vigilância e alguns animais circulando, brincando e a procura de alimento. No centro da imagem, estão as “negras do tabuleiro – mulheres dedicadas ao comércio ambulante” (FIGUEIREDO, 2017, p.151), que tinham lugares específicos para fazerem suas vendas, eram perseguidas quando desobedeciam às regras estabelecidas e algumas escravas viviam o agravante da prostituição, “empurradas pelos seus proprietários” (FIGUEIREDO, 2017, p.151). O fato de as mulheres e outros negros que aparecem na imagem estarem descalças, deixa clara a situação de pertencimento a alguém, de escravidão.

Lussac aponta que os calçados eram um item valorizado na composição da figura social de um escravo, atribuição à condição de seu senhor, era o artefato com que os escravos tinha muito cuidado, “um calçado sujo em demasia ou fora do comum poderia delatar uma prática não condizente com as tarefas ou ofício do sujeito, ou ainda indicar atividade ou comportamento não aceito no meio social em geral” (LUSSAC, 2013, p.152). Muitos senhores traziam seus escravos com adornos e adereços, entre esses os sapatos, para enfatizar sua posição e caracterizar suas poses.

Os sapatos poderiam significar também um escravo liberto. Nas imagens, muitos/as escravos/as aparecem bem vestidos, mas sem calçados, numa intenção de deixar clara a posição de escravo.

Em relação à questão 3, alguns percebem o período pela observação das datas, outros parecem não observar as datas e consideram apenas o que as imagens apresentam em primeiro plano.

Quadro 11 - Posição de homens e mulheres nas imagens

4) Que papéis homens e mulheres representam nas imagens?	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tanto os homens como as mulheres estão para servir/ ✓ Mulher exerce o mesmo papel que o homem, negociando e se mostrando capaz e tendo um bom desempenho. ✓ Mulheres vendendo comida aos soldados e homens comendo e bebendo e outros estão de guarda (em serviço). ✓ Mulheres servindo refrescos para os senhores. ✓ Representa o cotidiano, uns trabalhando, outros comprando. ✓ As mulheres negras servem os ricos, enquanto os homens ficam com os trabalhos mais pesados. ✓ Mulheres vendedoras e homens são as autoridades 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A mulher negra para cuidar da casa, das crianças, e os homens estão trabalhando/ ✓ mulher a cuidar das crianças e homem está a se alimentar. ✓ Mostra uma mulher dona do lar, submissa e recatada. ✓ Homem mais uma mulher jantando. Negra abanando seus senhores e homem negro parado e crianças ao redor da mesa. ✓ Estavam comendo em um jantar e outros serviam. ✓ Mulher negra refresca o ambiente, enquanto o homem negro fica de segurança para o casal branco. ✓ Homens e mulheres brancos livres e homens e mulheres negros escravos. ✓ Mulheres que servem e são servidas, homens que servem e são servidos.

Fonte: Originária da pesquisa – questionário II (Apêndice III)

Os/as estudantes observam que existem vários grupos que são colocados em situação de subalternidade, não necessariamente a mulher, destacando os negros e as crianças. No entanto, apesar de destacar o negro, eles/as remetem mais ao masculino, não fazendo uma distinção entre mulher negra e branca, apresentadas aí nas imagens, como se não houvesse diferença, sendo ambas tratadas como inferiores aos homens. Eles/as destacam que a mulher está exercendo um trabalho mais leve pelo ato de servir e o homem, um trabalho mais pesado. Angela Davis (2016, p19) assinala que:

(...) as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus tratos que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem

homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

Nesse mesmo sentido, eles/elas compreenderam que na imagem 2 (espaço privado) aparece uma mulher submissa. A imagem de dona de casa sempre colocou a mulher em segundo plano, como se cuidar de uma casa não requisitasse trabalho e inteligência para sua administração. “Invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas” (DAVIS, 2016, p.225). Desse modo, as mulheres não são valorizadas nesse espaço e, infelizmente, ainda temos muitas questões que perduram, e a imagem da mulher que cuida do lar e que não tem emprego fora ainda é vista por alguns como, a mulher não faz nada, que não trabalha, é só dona de casa. Essa dona de casa passa o conceito de mulher triste e submissa, o que nem sempre condiz. Segundo Davis (2016, p.228):

Nas sociedades capitalistas (...) o trabalho doméstico, orientado pela ideia de servir e realizado pelas donas de casa, que raramente produzem algo tangível com seu trabalho, diminui o prestígio social das mulheres em geral. No fim das contas, a dona de casa, de acordo com a ideologia burguesa, é simplesmente a serva de seu marido para a vida toda.

Alguns/mas estudantes conseguem perceber e apontam o processo da escravidão a que homens e mulheres eram submetidos. Essas são questões que incomodam, e isso é perceptível pela ênfase dos/as estudantes, que vemos persistir na questão abaixo, onde falam da servidão, da exploração na sociedade atual.

Quadro 12 - Aspectos comparativos

5)Quais aspectos da imagem podem ser comparados com os dias atuais.	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos. A exploração da mão de obra é muito grande, só com uma pequena diferença, hoje em dia homens e mulheres, brancos e negros são explorados. ✓ Nós estamos quase chegando aos tempos passados, igualdade ainda longe dos pobres, tanto nacionais como internacionais. ✓ A servidão – ainda hoje tem gente que serve seus patrões como 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aspecto em que a mulher tem mais obrigações com o educar e cuidar dos filhos do que o homem. ✓ A mulher exerce o mesmo papel que o homem em muitas áreas. É a dona do lar sem precisar se humilhar. O homem aparece como ser superior à mulher. ✓ Que os negros continuam servindo os brancos, com trabalhos mais pesados e ainda sofrendo preconceitos. ✓ As mulheres trabalhando e os homens sendo

<p>antigamente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O servir ainda é igual, enquanto uns se divertem outros apenas ficam servindo. ✓ Classes diferentes – patrões e empregados. 	<p>autoritários. E também mulheres cada vez mais ocupando espaço no mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mulheres trabalhando tanto na rua como em casa.
---	--

Fonte: Originária da pesquisa – questionário II (Apêndice III)

A maioria dos/as estudantes parece duvidar quando os homens dizem que ajudam suas esposas na tarefa doméstica – parecem desconfiar, porque embora elas desejem mudanças, elas próprias em alguns momentos parecem não acreditar que as mudanças ocorrerão, pelo menos quando se trata de atividades domésticas. No exemplo, quando Evandro fala que divide as tarefas com a esposa, “eu ajudo minha esposa, professora, faço comida, lavo louça (...)” (Evandro – caderno de campo em 16/02/2017). Alguns homens da sala parecem estranhar, como que quase a dizer que ele não faz realmente isso ou que não deveria fazer. Já as mulheres ficam alegres e algumas fazem aquele “rum”, querendo dizer será que faz mesmo? Então são situações e momentos que devem ser sempre discutidos, até para que os/as estudantes se questionem até que ponto estão contribuindo para essa divisão entre homens e mulheres.

Há uma percepção nítida de como a sociedade já defende outros espaços para as mulheres, além do doméstico. Alguns/mas estudantes destacam que, mesmo a mulher trabalhando fora, ela também pode exercer, de boa vontade, as atividades do lar, sem se sentir humilhada, com naturalidade. Será isso uma percepção deles/as próprios/as ou fruto da maneira como foram educados, das construções em seus corpos, podendo por vezes fazer parecer naturais determinadas ações? Continua a ideia de que mesmo que a mulher trabalhe fora, ainda assim é ela uma das principais responsáveis pelo lar, chegando muitas das vezes a se sentir culpada por passar tanto tempo fora de casa, acreditando que, ao retornar o lar, tem que deixar tudo pronto e agradável para filhos e marido numa tentativa de reparar um erro que não existe. São ideias e construções variadas que favorecem determinadas permanências como essas. Pesavento ressalta que:

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientem o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2012, p.22).

Muitas alunas defendem que os homens poderiam ajudar mais, porém se eles não podem ou às vezes demoram a organizar algo, a mulher sente necessidade de fazê-lo no intuito de manter a ordem e, principalmente, o bom relacionamento, como a deixar claro que, se houver alguma discussão entre o casal por causa dos afazeres domésticos, a culpa é da mulher, por isso ela não pode se incomodar muito se ele ajuda ou não, isso é normal, faz parte da natureza masculina. Então é clara a divisão de papéis, uma dominação masculina que impera em vários espaços, e situações como essas reafirmam a importância dessas discussões no âmbito escolar, principalmente na conjuntura da Educação de Jovens e Adultos. As mulheres precisam experimentar a liberdade, saber que ela se apresenta de outras formas, exigir menos de si mesmas e partilhar responsabilidade no lar com o marido. Para Saffioti (1994, p. 165), a categoria gênero feminino não apresenta uma homogeneidade e dessa forma:

Uma parcela das mulheres consegue romper com a relação dominada/dominante, saindo do estado de não conhecimento para o de conhecimento. Sua consciência perde as características de dominada e passa a ter uma visão de conjunto das relações de gênero. Mais do que isto, muitas se lançam na luta pela ampliação da cidadania feminina, fazendo uma leitura dos direitos humanos segundo a ótica de gênero. Tais movimentos podem dar, e frequentemente o fazem, origem a políticas públicas compensatórias, visando a reduzir e até mesmo a eliminar as discriminações contra a mulher.

Os/as estudantes apontam também a questão do servir, de explorado e explorador, destacando que são fatos que persistem na atualidade, independentemente da cor ou do sexo, bastando ser pobre. Eles/as percebem a exploração como uma injustiça social. No entanto, há uma desvantagem nessa relação ainda maior quando se trata de homens e mulheres negros/as, e quando é uma mulher negra, a questão é mais perversa, condições essas fruto de uma herança escravocrata. Sergei Soares (2014) salienta que:

O racismo, seus efeitos e mecanismos de reprodução têm impactado de modo expressivo e perverso a sociedade brasileira. As mazelas da escravidão se disseminaram, criaram raízes e se transmutaram a ponto de funcionar como meio eficiente de segregação em tempos de liberdade, alimentado e disfarçado pelo mito da democracia racial, (...) os indicadores sociais ainda refletem uma sociedade que, por tanto tempo, negligenciou e ainda subestima o racismo como estruturante das desigualdades sociais brasileiras (SOARES, 2014, p.11).

O Ipea (2014) expõe dados estruturados entre o período de 2001 a 2012 dentro de um conjunto de informações que englobam características fundamentais da família, escolaridade, trabalho e renda, seguridade social, em que apresenta avanços significativos na vida dos negros.

Uma importante ferramenta nessa luta é a educação, tendo a lei 10.639/03³², reconhecidamente fruto de lutas antirracistas, tornado obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e africana nos currículos da Educação Básica.

Desse modo, o que se percebe no geral, desde o momento em que os/as estudantes foram convidados/as a seguir uma sequência de atividades e ações, é que com o estímulo para relatar o que percebem sobre homem e mulher, associando isso à sua vida prática, com base em fragmentos de suas histórias de vida destacados nas entrevistas, percebe-se que eles/elas têm uma clareza de que homens e mulheres podem e devem ser considerados iguais. Porém, para alguns/mas, parece que isso não se remete a eles/as mesmos, é como se, ao se referirem ao seu dia a dia, já tenham um “porém”, “um porquê”. É como se existisse um mundo paralelo entre eles/as estudantes e o estudo do conteúdo, de como deve ser aquilo que realmente funciona na vida prática deles/as. Certamente, em alguns momentos, eles fazem o discurso politicamente correto e em outros, aparecem as contradições. É como se dissessem isso deve ser dessa forma, mas na minha casa é diferente. E as justificativas então aparecem: “é porque eu não tenho paciência de esperar”, “é porque eu não trabalho fora”, “se eu não agir, as coisas não funcionam”.

Independentemente dos argumentos apresentados, uma questão é clara: as/os estudantes acreditam que mais importante que uma delimitação de espaços, das hierarquias de gênero, eles/as querem mudar. Valdo, orgulhoso da filha que com 12 anos e vai bem na escola. Ildenes, que tem uma nova família (mulher e filha). Delbath, que depois de uma vida de violência, resolve retomá-la ao dizer um novo sim, num novo relacionamento. Raimunda, que vê o retorno para a escola como a coisa mais importante de sua vida, uma felicidade para ela e os filhos. Flor de Lótus, que, apesar de dizer que escolheu a prostituição, resolve admitir que não quer mais essa vida e retoma seus estudos. Juscilene, que percebe que já é pouco ficar somente cuidando de casa e retoma seus estudos. Thauana, que vê na nova família um apoio para retornar a estudar e oferecer uma oportunidade melhor para seu filho. Cláudio, que vê os estudos como algo significativo depois de tanto tempo fora da sala de aula. E Givanildo, que decidiu recomeçar e apostar em si mesmo, tanto por ele como por seus filhos. E não menos importante o jovem Samuel, que prefere não desanimar diante das dificuldades, além de uma disposição ímpar para ajudar os demais colegas em sala.

³² Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.(TEXTO DA REFERIDA LEI)Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20/04/2018.

Marilena Chauí (1985, p. 23-62), no texto *Participando do debate sobre mulher e violência*, faz uma referência aos discursos sobre a criação da mulher no livro do Gênesis, apontando que são colocadas duas versões na Bíblia, uma que narra, Deus disse: façamos o homem à nossa imagem e semelhança (...) à imagem de Deus ele os criou, e os criou homem e mulher (Gênesis, 1. 26- 27). Numa outra versão discursiva, o homem não encontrou uma auxiliar que lhe fosse semelhante, então Deus o fez cair em sono e da costela do homem Deus modelou uma mulher e apresentou para o homem (Gênesis 2, 20-23). Para Chauí (p.32), no primeiro caso não há nenhuma subordinação temporal, o que acontece no segundo caso (tirada de uma parte do homem), a autora questiona “por que apenas a segunda parte prevalece no cristianismo?”.

Para Chauí, a violência contra a mulher resulta de uma ideologia de dominação masculina, que é produzida e reproduzida por ambos, homens e mulheres, definindo a mulher como inferior à condição masculina. E o corpo feminino tem sido formado consoante o discurso masculino, transformando as diferenças em desigualdades hierárquicas, “é que não se trata de um discurso que não só fala de fora sobre as mulheres, mas sobretudo que se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é o silêncio das mulheres” (CHAUÍ, 1985, p.43). Enfim, a autora sublinha que as mulheres contribuem, involuntariamente, para situação de dependência frente ao homem, justamente porque são instrumentos da dominação masculina.

Deste modo, é preciso dizer que todos esses/as jovens e adultos da EJA são estudantes que lutam para ultrapassar as barreiras do dia a dia, seja por serem pobres, negros ou mulheres. Então, ao trazer fragmentos da história de vida desses jovens e adultos, aliada à interpretação de imagens, pode-se perceber que, além do estímulo e motivação nas aulas, eles/as têm uma percepção de passado e presente, de como as mulheres vêm travando batalhas e alcançando conquistas, mas essas conquistas ainda não estão consolidadas. Infelizmente, ainda existem muitos obstáculos, principalmente quando consideramos os fatores destacados anteriormente, como as questões de classe, gênero e etnia.

O trabalho com imagens provoca uma melhor participação dos/as estudantes nas atividades, na observação, na resolução de questões, nas reflexões e indignações que suscitam discussões e troca de conhecimento. Significativamente, eles/elas se percebem em algumas dessas situações e articulam o passado com as problemáticas atuais, sinalizando a importância de refletir e questionar posicionamento que persistem, manifestando o desejo de mudanças efetivas e sem distinção de raça, cor, gênero e classe social.

CAPÍTULO 3 AS MULHERES NA HISTÓRIA: IMAGENS VISUAIS DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DO EJA

3.1 Introdução

Através da pesquisa-ação, ousamos levantar e discutir as representações dos\das estudantes sobre o feminino nas imagens presentes no livro didático do EJA. Ademais, pensamos que o diálogo entre o presente e o passado pode contribuir para a ampliação da consciência histórica.³³ Para essa etapa, propusemos um conjunto de questionamentos, Apêndice IV, que pudessem orientar a observação das imagens. Guiamo-nos para sua formulação à maneira como Maria Helena Rossi (2009, p.38) discute a imagem (relação imagem-mundo, relação imagem-artista e relação imagem-leitor), embora não tenha seguido à risca essas determinações, foi com base nelas que realizamos a oficina. Detivemo-nos apenas a categoria fotografia, nesse espaço, trazendo uma imagem que faz uma abordagem do dia internacional da mulher, tema próximo à realidade dos/as estudantes da EJA

Segundo Molina (2007), a pesquisa-ação possibilita uma avaliação para melhoria de uma prática, e estimular os/as estudantes para essa investigação tem em nossos anseios que eles reavaliem constantemente como as mulheres vêm sendo apresentadas nas imagens e questionem essas imagens, relacionando-as com a atualidade. A pesquisa-ação pode ser visto em um ciclo em que se aprende não só ao final de uma investigação, mas em todo o processo, dando oportunidade para que os sujeitos possam rever seus posicionamentos.

Assim, percebe-se de antemão que os/as estudantes têm claras a necessidade ampliação das igualdades de gênero. Porém, alguns são bastante pessimistas como por exemplo, quando Delbath (caderno de campo, 06/11/2017) coloca que o homem vai ser sempre o primeiro, que sempre vai estar à frente em relação à mulher na sociedade, ao ser questionada quem o definiu como primeiro, ela, juntamente com mais duas estudantes, afirma que está no Gênesis (livro bíblico). Formulações como essas permitem que reflitamos sobre como a escola é um lugar importante no sentido de estimular a reflexão sobre como eles/elas percebem essas relações, como vivenciam as diferenças e quiçá estimulá-los a sempre questionarem situações, não as tomando como naturais.

³³Percebemos consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen, que afirma será suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, Jörn, **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora da UnB. 2001 p.57).

3.2 Imagem Visual das Lutas Femininas Atuais nas Leituras dos Estudantes da EJA

A oficina foi realizada dia 06/11/2017, trabalhamos três horários, 2º, 3º e 4º. Neste dia, tivemos 14 homens participando: oito fizeram individualmente os trabalhos e seis fizeram em duplas (3 grupos). Em relação às mulheres, tivemos 14 participações: seis fizeram individualmente os trabalhos e oito fizeram em grupos (4 grupos formando duplas). O trabalho teve como referência a Figura 8, manifestação pelo Dia Internacional da Mulher.

Figura 8 – Manifestação pelo Dia Internacional da Mulher



Fonte: Originária da pesquisa

Quadro 13 - Apresentação da imagem

visões masculinas (14 pessoas no total)	visões femininas: (14 pessoas no total)
1-QUAL O PERÍODO E QUEM PRODUZIU A IMAGEM?	1-QUAL O PERÍODO E QUEM PRODUZIU A IMAGEM?
7 alunos se ativeram apenas à data. 1 destacou que foi no dia internacional da mulher em 2007 e que era uma fotografia	12 apenas destacaram que foi em 2007 1 não conseguiu nem observar a data

em que não vinha o nome do fotógrafo. 6 destacaram a data e a cidade da imagem	1 destacou que foi produzida no dia internacional da mulher em 2007 e a cidade da imagem.
---	---

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

A fotografia, como pontua Mauad (1996), é uma escolha, entre as várias possíveis, feita pelo fotógrafo. Kossoy (2009) enfatiza a importância do fotógrafo e do assunto para a elaboração da imagem, além da tecnologia, que, juntos, dão vida ao recorte final. De qualquer forma, o fotógrafo é um sujeito do seu tempo e é considerando esse tempo e lugar que produz o que quer propagar. Segundo Kossoy (2009), cada indivíduo faz uma interpretação ou uma leitura diferente da imagem, desse modo, ela é um discurso que traduz determinado momento, repleto de intencionalidades, cabendo lembrar que o fotógrafo participa dessas interdições com base em critérios próprios ou de outrem, dependendo de quem o contratou, e isso influenciará no assunto que irá abordar naquela imagem.

A fotografia foi analisada segundo orientações metodológicas propostas por Rossi (2011), relação imagem-mundo, imagem-artista e imagem-leitor.³⁴ Compreende-se aqui que a fotografia é um texto visual, no qual precisa ser considerado o envolvimento de três componentes -o autor, o texto e o leitor. De acordo com Mauad, (1996,p.9):

Todo produto cultural envolve um *lôcus* de produção e um produtor, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade, um leitor ou destinatário, concebido como um sujeito transindividual, cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere, e por fim um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de investimento de sentido. No caso da fotografia, é evidente o papel de autor imputado ao fotógrafo.

Perrot (1988) sublinha que as mulheres estão aqui e além. O protesto no dia Internacional da mulher coloca em destaque a faixa e a violência doméstica. O autor da imagem é jornalista e fotógrafo profissional desde 1976,colaborador de jornais e revistas³⁵. O fotógrafo cria uma realidade

³⁴**Relação Imagem-mundo** - o aluno percebe a imagem como uma representação do mundo, o artista traz as características do mundo para essa imagem e se apresenta de três tipos - o artista não tem nenhuma autonomia para interferir nessa realidade e apresenta a imagem como ela aparece a ele; - o artista tem autonomia de montar ou escolher uma cena, mas o que ele mostra ainda faz parte da realidade; - o mundo ainda é o ponto de partida, só que não mais o mundo exterior, mas o mundo interior do artista; ele coloca na imagem aquele que ele percebe em consonância com seu mundo interior; e “seus sentimentos e humores determinam os atributos da imagem e, portanto, a sua qualidade”.
Relação imagem-artista – a responsabilidade fica em entender o que o artista quis dizer com determinada obra.
Relação imagem-leitor - o trabalho do artista tem várias implicações e cabe ao leitor perceber isso, dependendo da habilidade cognitiva do aluno, que “assume um papel ativo na construção dos significados da imagem” (ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Medicação. 2009. p.44-54).

³⁵José Emilio Perillo. Disponível em<<http://jeperillo.nafoto.net/>>. Acesso em20/04/2018.

tendo a imagem como referência. Para Kossoy (2009, p.44), “algumas imagens nos levam a lembrar, outras, a moldar nosso comportamento, ou a consumir algum produto ou serviço, ou a formar conceitos ou reafirmar preconceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos”. A imagem por si só já transmite uma mensagem. Além disso, é apresentado um texto, Anexo V, sobre o movimento das mulheres e suas reivindicações: uma luta por melhores salários, “oportunidades de trabalho, responsabilidades na divisão do trabalho doméstico e com filhos, luta pelo direito ao aborto e pelo fim da violência doméstica, entre outras reivindicações” (RIBEIRO, 2013, 414).

A lei Maria da Penha, de nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, é voltada para a proteção das mulheres que sofrem agressão de seus companheiros, maridos, ou outro parente, ou de outra pessoa com quem tenha laços afetivos. Esta lei estabelece: *Art. 5º. Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial* (BRASIL, 2011, p.16).

Com respaldo nesta lei, as mulheres vítimas de violência passam a contar com medidas protetivas, que vão desde a inclusão em programas de assistência médica e jurídica a moradia. Essa violência, infelizmente, está relacionada à masculinidade, ao uso da força para fazer valer sua vontade e à superioridade num relacionamento. Esta lei possibilitou que muitas mulheres não aceitem mais a violência e que muitos homens percebessem que não podem agredir suas mulheres. Questões como essas precisam ser continuamente trabalhadas e problematizadas no cotidiano escolar para coibir os casos de violência doméstica.

Sentir-se protegida e amparada é um direito constitucional, e muitos/as desses/as estudantes concordam que se não houver uma pressão da população, se as mulheres não se organizarem e também os homens, as situações de agressões às mulheres continuarão ocorrendo. O fato de se tratar do dia internacional da mulher é propício para essas manifestações, posto que as atenções estão voltadas para elas. Trazer essa mensagem da Lei Maria da Penha na fotografia é também tirar o problema da violência doméstica da invisibilidade, deixando explícito que o silêncio não é uma via de solução dessa problemática. Enfim, reconhecer que a violência existe é um ponto importante para a garantia de ações preventivas. Porém, a maioria dos/as estudantes se ateu ao período, não apontando quem produziu a imagem, e apenas dois foram um pouco além, observando que se tratava do dia internacional da mulher.

Quadro 14 - O que a imagem procurou representar para o/a estudante

2-O QUE A IMAGEM, NA SUA CONCEPÇÃO, PROCURA REPRESENTAR?	2-O QUE A IMAGEM, NA SUA CONCEPÇÃO, PROCURA REPRESENTAR?
<p>(2) – reivindicações para acabar com as desigualdades entre homens e mulheres</p> <p>2-luta das mulheres pelos seus direitos, porque seus direitos não são iguais (<i>aos dos homens</i> –fica subentendido)</p> <p>1-representa uma luta de muitos anos, em que as mulheres tanto almejam igualdade e punições para aqueles agressores de mulheres.</p> <p>2-representa a mulher numa manifestação pelo dia internacional da mulher. A luta pelas domésticas</p> <p>1-mulheres indignadas com a sociedade em que vivem</p> <p>1-as lutas das mulheres por direitos iguais</p> <p>1-uma manifestação de mulheres e homens</p> <p>1-uma manifestação feminina por direitos iguais e contra a violência contra a mulher</p> <p>2-uma manifestação das mulheres em busca da igualdade social</p> <p>1-o direito à vida e à igualdade vigente na lei</p>	<p>1-a imagem quer nos mostrar que nós mulheres devemos reivindicar nossos direitos. É uma imagem de pessoas que não têm medo de ir à luta pelos seus direitos, não só as mulheres, mas os homens também, todos juntos pela causa justa.</p> <p>1-está representando a luta da mulher contra a violência doméstica</p> <p>1-a luta das mulheres por igualdade perante a sociedade, igualdade de gênero e respeito.</p> <p>1-um movimento de mulheres procurando seus direitos a uma vida sem violência.</p> <p>2-procura se igualar na sociedade, com relação ao homem e em relação às áreas de emprego no mercado de trabalho e outros direitos.</p> <p>1-a força das mulheres em busca de uma vida sem violência</p> <p>2-a luta de mulheres contra a violência doméstica e outros demais desrespeitos à mulher</p> <p>1-procura representar os direitos e respeitos que as mulheres não estão tendo, a imagem passa os direitos que a mulher tem que ter e o respeito na sociedade.</p> <p>2- que as mulheres estão em busca de seus direitos, de sua igualdade, que estão cansadas de sertratadas com menos igualdade do que os homens.</p> <p>2-a luta das mulheres pelos seus direitos</p>

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Os estudantes destacam que a imagem procura divulgar as reivindicações com relação a direitos iguais, ao respeito e à não violência. No entanto, apenas dois ressaltaram que é uma luta de homens e mulheres, não uma questão exclusiva da mulher, mas uma luta por equidade, uma reivindicação por garantia de direitos. Fica subentendido que os/as estudantes percebem as

discrepâncias que existem em relação aos direitos e ao respeito às mulheres e percebem que há desigualdade nas relações de gênero, que, para ser mudada, são necessárias ações, assim como a manifestação apresentada na fotografia, porém poucos parecem associar que é uma luta coletiva, apesar de não verem essas desigualdades como algo natural, mas, sim, construída pelas ações ou negações da própria sociedade.

Strey (2011, p.16 -17) aponta que, de uma forma geral, todas vivem situações de desigualdades, porém se compararmos à situação dos homens e das mulheres, foram “elas que tiveram que enfrentar as maiores pressões e violências pelo simples fato de serem mulheres. (...) As relações de gênero cobram diferentes pedágios para ambos os sexos”, ou seja, são as mulheres as mais penalizadas. Mulheres e homens têm suas vidas reguladas por controles sociais, e algumas pessoas se adaptam a essas regras, enquanto outras não. Dessa forma, muitas impressões são impostas às meninas e meninos desde muito cedo e o perdurar disso na sociedade produz diferenças pautadas no sexo, definindo o que homens e mulheres podem e devem fazer.

Dentro das funções impostas às mulheres, são lançadas e estabelecidos comportamentos e sensibilidades adequadas aos gêneros. Para as mulheres, o controle sobre o corpo feminino é pautado na reprodução, na maternidade. Embora sempre tenha havido conflitos, muitas mulheres sofreram e foram obrigadas a se submeter a um controle masculino, que detinha poder sobre ela, seja quando criança ou jovem, pelo pai, e mesmo pela mãe, tio ou avô, e quando casadas, pelo marido. O pátrio poder dava ao homem o direito de decisão, deliberando sobre a mulher e os/as filhos/as, ele era o chefe da família com o aval da lei. O Código Civil, que passou a vigorar em 2003, anulou isso. De acordo com Flávia Piovesan (2011, p.80), o novo Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002, “veio romper com o legado discriminatório em relação à mulher previsto no Código Civil de 1916, que legalizava a hierarquia de gênero e mitigava direitos civis das mulheres”.

Essa e outras conquistas ainda não sejam vivenciadas por todas as mulheres, Piovesan (2011, p.81) aponta que há uma “distância entre os avanços normativos e as práticas sociais, indicando a persistência de um padrão discriminatório em relação às mulheres”. Nesse sentido, as organizações de mulheres lutam por mudanças. Os homens também padecem com a imposição de uma virilidade que, muitas vezes, não se distancia da brutalidade e da violência, como algo natural. De acordo com Albuquerque Junior (2014, p.106), “o processo que leva alguém a se tornar homem, a deixar de ser criança e se tornar um adulto viril e masculino parece implicar a ocorrência de perdas afetivas, emocionais”. Dessa forma, “a masculinidade/virilidade é um valor mal aceito por

muitos homens (...). Hoje em dia, os homens estão cada vez mais conscientes da virilidade não como um fato, mas como um problema (2014, p. 22)”.

Percebemos que, aos poucos, os homens começam a pensar e agir diferentemente de seus pais. As crianças começam a ser educadas com menos pressão sobre o que é ser homem e ou mulher. Não podemos deixar de ressaltar a importância da mulher nessa educação, pois verificamos também que algumas acreditam que existem atribuições apropriadas à mulher e ao homem, o que pode se refletir também nos filhos e filhas, dando continuidade a um ciclo de imposições, a um “processo social e cultural de construção das masculinidades, das subjetividades masculinas, e à construção social e cultural das feminilidades, das subjetividades femininas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2014, p.106)”.

Quadro 15- Como a mulher vem representada na imagem

3-COMO A MULHER VEM REPRESENTADA NA IMAGEM?	3-COMO A MULHER VEM REPRESENTADA NA IMAGEM?
1-como pessoas com voz no meio de surdos.	2-Uma mulher determinada em busca de seus sonhos.
2-vem representada com cartazes e atitudes para o fim da violência.	2-como mulheres que procuram por melhorias de trabalho e direitos iguais.
1-parece que elas vêm representadas de um jeito como se fossem discriminadas e como se não tivessem direito a muitas coisas.	1-com seu direito de determinação que temos, essas mulheres querem representar a justiça. Que a mulher não é pior que o homem e nem melhor, mas temos que ter os mesmos direitos.
1-as mulheres estão apresentadas com faixas.	2-como uma mulher desrespeitada, sem voz e lutando. Elas vêm lutando por seus direitos de igualdade, com roupas normais de dona de casa.
1-estão com faixas e apitando com palavras de ordem.	1-vem representadas de modo desigual.
1-como ser inferior ao homem.	2-vem com a intenção de acabar com o preconceito.
2-elas veem no movimento um motivo para acabar com a desigualdade, representa as mulheres que sofrem no seu trabalho e (<i>lutam</i>) pelo fim da violência doméstica.	1-muitas mulheres simples e senhoras.
1-representa a caminhada de muitas mulheres.	1-vem representada como cidadãs sofridas, cansadas de tanta violência. Elas estão bem vestidas.
2-vem representar as lutas pelos seus direitos	1-como parte insatisfeita e cansada de uma sociedade retrógrada e machista, em busca de seus
2-mulheres unidas no movimento feminista lutando para conquistar oportunidades de	

trabalho com igualdade.	direitos. 1-estão se opondo, indo às ruas, combatendo a violência, se manifestando contra esse tipo de violência.
-------------------------	--

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Os estudantes e as estudantes, na questão 3, destacam as mulheres em sua maioria como símbolo da sobrecarga de trabalho, do cansaço, das coitadinhas, poucos conseguem perceber essa manifestação como representação da força das mulheres e do intuito de não continuarem a ser destratadas, violentadas, discriminadas pelo simples fato de serem mulheres.

Os estudantes percebem que muitas das manifestações das mulheres são pouco ouvidas, talvez pela frequência com que casos de violência ainda são divulgados. Segundo eles, a mulher vem representada como inferior, talvez buscando dizer que as manifestações só ocorrem porque são inferiorizadas pela sociedade, e quando apontam isso, indicam o outro lado, que é o masculino, mas ainda assim não se percebem na fala dos homens essas disparidades, é como se eles percebessem essas diferenças longe deles, como se não fossem parte desse enredo. Eles se ausentam, não se colocam na situação, é muito a questão do **outro**, não o **nós**, há uma ausência clara de apoio a essas situações.

Em seu texto *Um caminho ainda em construção: a igualdade de oportunidades para as mulheres*, Eva Blay (2001) questiona por que é consensual que as mulheres agora trabalhem fora, quando na verdade essa atividade sempre existiu? Ao que a autora vai apontar que isso é fruto de uma sociedade que reduzia o corpo da mulher ao sexo, não se via o trabalho econômico de muitas mulheres, como as vendedoras de rua, as cozinheiras, camponesas, operárias. Ao que a autora aponta que muitas mudanças ocorreram, partindo das críticas feministas dos anos 60, mas embora as mulheres tenham avançado em vários espaços sociais, ainda não conseguiram sua igualdade frente aos homens, ainda persistindo hierarquias de gênero. Apesar dos enfrentamentos, das buscas por igualdade, a socióloga aponta contradições com relação à mulher, que ainda se apresentam de modo latente na sociedade, tais como:

(...) uma feminização de carreiras profissionais, não por acaso as de pior remuneração, as hierarquias nos salários se rearticulam nos novos campos profissionais, o trabalho doméstico continua uma atribuição feminina, e a violência se agrava. Persistem os antigos valores patriarcais de propriedade da mulher pelo homem. A nova mídia exacerba a exploração do corpo feminino, banalizando-o e reduzindo-o a uma mercadoria barata. A Internet constitui um novo meio de prostituição e de pornografia infantil, a televisão

sexualiza o corpo feminino (e masculino), destituindo-o de qualquer forma de dignidade e utilizando-o apenas para vender qualquer coisa – do carro ao sapato, da comida de gato ao desodorante. (BLAY, 2001, p.95-96)

Esses impasses são visíveis para os/as estudantes, porém alguns parecem entender a situação como se estivessem de fora, o que também pode dificultar a própria resolução dessas problemáticas, sendo importante entender que lutar pelo fim das desigualdades não é um problema das mulheres, mas, sim, da sociedade. Destarte, as mulheres são representadas como alguém que não tem todos os direitos garantidos, que sofrem pelo fato de serem mulheres, e quando pobres e negras, se torna um agravante, coadunando com a fala de Rebecca Tavares (2011), que relata que, em relação às mulheres, o estado brasileiro avançou pouco, especialmente em relação às mais pobres, rurais, negras e indígenas, que continuam a experimentar exclusão social e violência.

Os/ as estudantes percebem que a mulher é tratada como desigual em vários espaços e que nessa “sociedade retrógrada e machista”, a violência doméstica é um retrato cruel e (in) visível, essa violência que alcança não só a casa, mas a rua, o trabalho, os espaços de lazer. No caso da família, esse é um espaço privado que as mulheres requerem e precisam de uma ação efetiva dos órgãos públicos.

Quadro 16 - Relação entre a representação da mulher na imagem do LD e a mulher na atualidade

4-ESSA REPRESENTAÇÃO DE MULHER TEM ALGUMA RELAÇÃO COM A MULHER NA ATUALIDADE? COMENTE	4-ESSA REPRESENTAÇÃO DE MULHER TEM ALGUMA RELAÇÃO COM A MULHER NA ATUALIDADE? COMENTE
2-Sim, porque as mulheres da nossa atualidade não têm igualdade nas oportunidades de trabalho, não têm um salário igual dos homens.	2-Sim, pois a luta pelos direitos iguais acontece todos os dias.
2-Sim, porque as mulheres ainda estão lutando pelo seu direito, porque ainda existe preconceito.	2-Sim, porque muitas mulheres, hoje, sofrem caladas, e ainda lutam para ter direitos como os homens, procuram reconhecimento no que fazem.
1-Sim, pois ainda hoje as mulheres lutam por direitos iguais.	1-Sim, essas mulheres representam igualmente [a mulher na atualidade]. Nos dias de hoje, as mulheres têm batalhado por seus direitos. Elas representam muito bem nossa sociedade.
2-Tem, pois até hoje elas não conseguiram a igualdade, poucas já trabalham para criar seus filhos e ajudar	2-Tem, pois até na atualidade existem mulheres humilhadas, que têm pouco espaço na sociedade, que lutam, embora a luta da atualidade seja um pouco tímida. Existem ainda mulheres que sofrem violência

<p>em casa.</p> <p>1-Sim, porque ainda hoje há muita notícia de violência contra mulher.</p> <p>1-Sim.</p> <p>2-Essa representação tem tudo a ver com a nossa sociedade, porque atualmente se luta pelos mesmos direitos.</p> <p>1-Na minha opinião, não, porque no tempo em que se passa a imagem, elas estavam fazendo protestos por mais direitos. E na atualidade, elas já têm direitos até demais. Então não acho que tenha relação nenhuma.</p> <p>2- Tem sim, pois todas as mulheres estão em busca dos mesmos direitos.</p> <p>1-Sim.</p>	<p>doméstica, desigualdades sociais e desigualdade até mesmo no trabalho.</p> <p>1-Não, pois hoje as mulheres ainda buscam a mesma coisa.</p> <p>2- Acredito que hoje em dia já haja um grande número de mulheres com espaço na sociedade.</p> <p>1- Sim.</p> <p>1- Sim, elas estão representando muitas mulheres que queriam estar lá, mas, por motivo de medo de repreensão, não vão à luta. Porque muitas de nós sofremos violência.</p> <p>1-Sim, pois, além de estarem lutando por igualdade e respeito, lutam para serem valorizadas, para acabar com o preconceito de gênero que muitas vezes vem por parte de outras mulheres</p> <p>1-Sim, pois a mulher da atualidade não se cala mais como aquelas de antigamente, não aceitam a violência tão fácil assim.</p>
---	--

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Na questão 4, os/as estudantes ressaltam que, embora tenham ocorrido conquistas, ainda permanecem muitas situações de desigualdades, sendo que a luta das mulheres permanece. Eles percebem que a violência é uma constante na vida das mulheres e que muitas ainda sofrem caladas. Muitas estudantes parecem querer entender “Por que muitas de nós sofremos violência”! Outras apontam que a luta deveria envolver mais mulheres. Cunha (2007, p.97) ressalta que, lamentavelmente, o medo faz com que muitas mulheres se caleem “por vergonha, por desconhecer seus direitos” ou são obrigadas a se calar, seja por medo dos parceiros, seja por medo de se expor, seja por dependência financeira e afetiva, enfim, por se sentirem culpadas por muitas situações de violência doméstica e familiar.

A maioria dos estudantes/homens percebe que a mulher deve e precisa se colocar à frente desse embate. A violência, segundo pesquisa coordenada pelo Instituto DataSenado de julho de 2017 (SENADO FEDERAL, 2017, p.2 e 4), teve um aumento de 18% em 2015 para 29% em 2017. O percentual de pessoas vítimas de violência doméstica ou familiar por um homem, além do índice de pessoas que disseram conhecer alguém que já sofreu algum tipo de violência, passou de 56%

para 71% nas mesmas datas. São enfrentados ainda os problemas relacionados à ausência de denúncias por parte das mulheres. Conforme Profeta e Maldonado (2015, p.123):

A ideia que ainda se tem sobre o tema é de que essa violência é pequena, sem significação, sem relevância, uma vez que se dá em âmbito familiar, nada importante, além de grande parte da sociedade considerar que ela está longe da vida da maioria das pessoas, mesmo que a mídia, especialmente a televisiva, mostre com frequência.

A imagem que propaga uma ideia de que as mulheres devem fazer valer a lei e denunciar a condição de vítima de violência que afeta a todas, brancas e negras, além de não aparentar distinção de classes sociais. De acordo com Cunha (2007, p.176), “apesar de o número de denúncias de violência contra mulheres ter aumentado desde a criação das delegacias especializadas, a maioria das mulheres, pertencentes às camadas média e alta, que sofre violência, ainda prefere esconder os maus tratos, prefere manter o silêncio”. Saffioti salienta a importância de, ao se olhar a vítima, olhar também o agressor, pois os dois precisam de ajuda, sendo necessário um trabalho em conjunto para limitar ou inibir de vez a violência.

As pessoas envolvidas na relação violenta devem ter o desejo de mudar. É por esta razão que não se acredita numa mudança radical de uma relação violenta, quando se trabalha exclusivamente com a vítima. Sofrendo esta algumas mudanças, enquanto a outra parte permanece o que sempre foi, mantendo seus *habitus*, a relação pode, inclusive, tornar-se ainda mais violenta. Todos percebem que a vítima precisa de ajuda, mas poucos veem esta necessidade no agressor. As duas partes precisam de auxílio para promover uma verdadeira transformação da relação violenta (SAFFIOTI, 2004, p.68).

Embora sejam apresentados altos índices, a violência doméstica e familiar ainda parece ser encarada como algo nem percebido pelas suas vítimas, portanto, naturalizado. Para Cunha (2007), essa invisibilidade pode estar associada a uma herança patriarcal que produz uma sujeição das mulheres, garantindo, assim, que muitos homens fiquem em condições privilegiadas, e as denúncias ou não são feitas ou não são levadas adiante, principalmente quando este homem é branco e rico. A lei precisa chegar a todos e a todas, sendo um passo importante na proteção de mulheres e meninas em situação de risco, além de mulheres cadeirantes e pessoas na velhice, entre outros grupos, como anunciam Profeta e Maldonado (2015, p.127):

A Lei Maria da Penha recebeu este nome devido a uma mulher que foi tão violentada por seu companheiro, e que hoje é cadeirante e muito atuante na luta contra todo e qualquer tipo de violência sobre a mulher. A Lei combate a violência sem distinção de orientação sexual, incluindo lésbica, travestis, transexual, transgêneros e, independentemente de credo, cor, ou outro fator.

Dessa forma, é preciso fazer os/as estudantes refletir sobre os passos que as mulheres vêm percorrendo, pois, embora os/as estudantes percebam as problemáticas de violência contra a mulher, muitos parecem se esquivar, como se não fizessem parte nesse processo, numa não assimilação de seus papéis para avanços mais consistentes, destacando a importância da parceria homem e mulher nessa luta.

Quadro 17 - Concepção de mulher ressaltada pelo artista segundo os/as estudantes

5-O QUE, NA SUA CONCEPÇÃO, O ARTISTA PROCUROU RESSALTAR (DESTACAR MAIS)?	5-O QUE, NA SUA CONCEPÇÃO, O ARTISTA PROCUROU RESSALTAR (DESTACAR MAIS)?
<p>2- As faixas com a Lei Maria da Penha já!</p> <p>2- Os direitos das mulheres, encontro de mais mulheres.</p> <p>1-A violência contra as mulheres.</p> <p>2-Ele resolveu destacar que a mulher sempre foi colocada como sexo frágil, que não consegue alcançar seus objetivos(?) de trabalho.</p> <p>1-Estão em posição de indignadas e felizes para chamar atenção da população.</p> <p>1- A luta constante das mulheres.</p> <p>1-Ele procurou mostrar a luta das mulheres de Alagoas por seus direitos como mulheres.</p> <p>1-Acho que ele procurou destacar o protesto das mulheres como se elas não tivessem direito a nada.</p> <p>2- O grande movimento feminista.</p> <p>1-Sim.</p>	<p>2- Quis representar que as mulheres têm capacidade de lutar e vencer todos os preconceitos.</p> <p>2-Mulheres deixando seus medos de lado e procurando por seus direitos e melhorias de vida.</p> <p>1-Ele procurou destacar que as mulheres têm força e podem fazer a diferença, as mulheres unidas.</p> <p>2-Que as mulheres estão cansadas, sufocadas pelas desigualdades, ele procurou ressaltar a luta pela igualdade das mulheres na sociedade.</p> <p>1-Procurou ressaltar que a mulher também é capaz, também merece respeito.</p> <p>2- Mostrar que as mulheres merecem ser dignas de respeito em qualquer situação.</p> <p>1-Odireitada mulher a uma vida sem violência.</p> <p>1-Ele quis ressaltar que não devemos nos calar, que devemos criar coragem de ir às ruas, lutar por uma vida melhor, sem violência.</p> <p>1-O direito de ir e vir sem sofrer algum tipo de abuso.</p> <p>1- A luta da mulher contra a violência, a luta da mulher por um país mais justo, pelo respeito.</p>

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Já em relação a questão 5, eles/elas são unânimes em afirmar que é a luta das mulheres, “que as mulheres estão cansadas e sufocadas pelas desigualdades”, que as mulheres são capazes de lutar por igualdade e merecem respeito. No entanto, os/as estudantes fizeram um reconhecimento da imagem, mas apenas uma assinalou a Lei Maria da Penha, embora todos/as os/as demais também se ativessem às questões dos direitos e da luta das mulheres, esclarecidas na própria fala deles/as. A imagem pode passar uma ideia objetiva – as características, ali representadas, como realmente se apresentam, no entanto, o olhar de muitos não percebe o todo, ou não têm interesse no todo, pois o impacto inicial da faixa da Lei Maria da Penha, que é associada às mulheres, talvez tire a curiosidade para outras questões, como a presença dos homens, pontuada por poucos. Dessa forma, alguns talvez não tenham dado muita importância à figura masculina que aparece na foto. Como também pode apresentar subjetividades de que mais mulheres talvez quisessem estar ali, se juntar ao movimento, porém não estão, talvez pelo medo, e as que estão aparentam cansaço e indignação diante das desigualdades.

O texto fala de movimentos de mulheres, Anexo V, e traz as manifestações das mulheres na imagem, dessa forma orienta o/a leitor/aa chegar a essas conclusões. Existe uma relação entre o termo manifestação e a faixa com o nome da lei, que permite o entendimento ou interpretação dos/as estudantes, sendo, desse modo, adequada à finalidade para qual foi elaborada, ou seja, está integrada ao texto, auxilia na sua compreensão e, ao recorrer à especificidade dessa imagem, permite ou possibilita um entendimento rápido por parte dos/as estudantes do que está em questão, que só aconteceria de modo diferentes e não houvesse entendimento mínimo sobre a Lei Maria da Penha. O que também pode ser limitador, fazendo com que se entenda a mesma mensagem, conforme Bueno, ao apresentar uma legenda curta e objetiva, pode-se limitar a interpretação dos leitores, sendo uma forma de controle que não propicia ao leitor uma ação criativa ao observar a imagem. “Até hoje em dia, essa forma de utilizar fotografias como prova de um fato é uma prática muito utilizada pelos meios de comunicação como os jornais, revistas e a televisão” (BUENO, 2011, p.141-142).

Nesse caso, percebemos que as estudantes foram um pouco mais enfáticas do que os estudantes e para além do termo luta, que vem pontuada no geral, elas apontam força, capacidade, não se calam, não baixam a cabeça, coragem, merecedoras e dignas de respeito, união, lutam pelo fim do preconceito e a favor da vida.

Quadro 18 - Descrição geral da imagem – posição dos sujeitos

6-COMO VOCÊ PERCEBE ESSA IMAGEM? DESCREVA OS TRAÇOS, OS ASPECTOS FÍSICOS, OS TRAJES E POSTURA DOS SUJEITOS APRESENTADAS/OS PELA IMAGEM.	6-COMO VOCÊ PERCEBE ESSA IMAGEM? DESCREVA OS TRAÇOS, OS ASPECTOS FÍSICOS, OS TRAJES E POSTURA DOS SUJEITOS APRESENTADAS/OS PELA IMAGEM.
<p>2- Uma imagem muito antiga. Mulheres bem vestidas, alegres e unidas numa luta pelos direitos delas, de cabeça erguida, procurando acabar com as desigualdades entre homem e mulher.</p> <p>2-Mulheres vestidas de várias maneiras para representar que elas podem fazer qualquer serviço.</p> <p>1-Vejo muitas mulheres na faixa etária entre 35 e 40 anos.</p> <p>2- Manifestação, elas estão..., com a violência e desigualdade, o físico cansado e veste roupa de classe baixa.</p> <p>1- O que me chama atenção foi o tanto de mulher que se junta à causa.</p> <p>1-União, força e garra.</p> <p>1- Elas estão com faixas, apitos, mulheres idosas, jovens, brancas, morenas, com sandálias e roupas diferentes.</p> <p>1-Percebi que parecem ser mulheres de classe baixa pelo modo como estão vestidas.</p> <p>2-Elas estão mal vestidas e bastante cansadas com o rosto suado e bastante insatisfeitas.</p>	<p>2-Podemos perceber que temos mulheres de todas as classes, desde a mais simples à mais sofisticada.</p> <p>2-Mulheres preocupadas, cansadas de serem rebaixadas pelos seus companheiros, patrões. Postura de que estão dispostas a lutar mais e mais pelo que querem.</p> <p>1-Eu percebo a mulher com coragem e força. Muitas mulheres e poucos homens, mas aos poucos eles estão com elas.</p> <p>2-Elas estão vestidas de roupas simples, sem muitos adereços, como donas de casa, de tênis. Com aspectos de sofrimentos, abatidas, sufocadas, muitas senhoras também.</p> <p>1-As mulheres estão em trajes simples, de roupas que trabalham mesmo, suas posturas são de respeito. Com aparência física de revolta.</p> <p>2- É uma manifestação representando todas as mulheres, com cartazes designando frases para combater isso.</p> <p>1-Um grupo de mulheres no movimento dos seus direitos. Trajes simples.</p> <p>1-Uma imagem de mulheres e homens bem vestidos e alegres, com faixas escritas com o que eles estão reivindicando.</p> <p>1-Mulheres de aparência sofrida e cansada.</p> <p>1-Os traços, os aspectos são de felicidades, estão</p>

1-Não respondeu.	contentes por estarem fazendo esse manifesto.
------------------	---

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Na questão 6, a maioria dos/as estudantes destaca que é um grupo bastante heterogêneo que aparece na imagem, mulheres de diversas classes sociais, “mulheres brancas, morenas, mulheres idosas e jovens”. Aluta é das mulheres, apenas um destacou a presença de poucos homens, de como aos poucos eles também estão fazendo parte dessa luta. A maioria também deixou claro que as mulheres pareciam estar cansadas, revoltadas, no entanto unidas e apenas uma estudante destacou a emoção dessas mulheres ao poderem ir às ruas, poderem reivindicar seus direitos, de como são importantes a luta e a possibilidade de enfrentamento das desigualdades. O que antes não era possível, a conquista do direito, de lutar por seus direitos, foi um dos grandes avanços dos movimentos feministas, uma busca diária por mudanças que vão se concretizando aos poucos.

Até 1988, momento de conquista de direitos na Constituição Federal, a mulher casada vivia subjugada ao marido, não podendo decidir em nada sem o aval dele, e em até 2002 não poderia decidir sobre os filhos sem autorização do marido, havia uma submissão à autoridade jurídica do marido, ou do pai, se essa mulher ainda não fosse casada (PIOVESAN, 2011). A apresentação da imagem de 2007 permite que os/as estudantes façam esse processo de pensar essas mudanças, de como as mulheres eram tratadas, controladas, subjugadas. Até chegar a esse momento de 2007, foram ganhos significativos, e em 2017, apesar de ainda estarem trilhando espaços, continuam unidas, são um grupo mais forte com a parceria de alguns homens e do governo brasileiro. Segundo Nilcéa Freire (2006, p.3):

A defesa dos direitos das mulheres constitui um compromisso do governo brasileiro, reconhecendo os seus deveres e responsabilidades no enfrentamento a todas as formas de discriminação, que tem, na desigualdade de gênero, uma de suas dimensões mais evidentes e desafiadoras.

As estudantes percebem os avanços e ressaltam que eles são fruto de lutas e que não são garantias absolutas, por isso a importância de continuarem se manifestando diante de desigualdades e imposições. É importante, no entanto, frisar que, embora os avanços sejam assinalados, muitas conquistas das mulheres têm ocorrido com discrepância, como se pode constatar nas falas de Piovesan (2011), Strey (2011), relatório GRALLE da UNESCO (2014). De acordo com o relatório

Repensar a educação da UNESCO (2016, p. 29 -30), a sociedade vivencia ainda essas desigualdades:

Embora tenham ocorrido progressos consideráveis para assegurar maior igualdade de gênero no acesso à saúde e à educação, houve muito menos progressos na potencialização da expressão e na participação de mulheres na vida social, econômica e política. A maioria das pessoas que vivem em extrema pobreza são mulheres. Elas também constituem a maioria dos jovens e adultos analfabetos no mundo. Além disso, mulheres ocupam menos de 20% das cadeiras parlamentares em todo o mundo. A situação inicialmente frágil de mulheres no mercado de trabalho, particularmente no setor informal, tem se tornado mais precária em face da brutal competição por empregos resultante da diminuição de vagas e do impacto de sucessivas crises econômicas e financeiras. Atualmente, metade das mulheres na força de trabalho tem empregos vulneráveis, sem nenhuma segurança no emprego e sem proteção contra choques econômicos. Isso se soma aos padrões de discriminação existentes contra mulheres no que se refere a salários e perspectivas de carreira.

Essas fragilidades assinalam a importância de um trabalho coletivo para que as melhorias cheguem de modo coeso, principalmente aos grupos que, normalmente, são deixados à margem.

Quadro 19 - Aspectos que chamaram atenção do/a estudante nas imagens

7-O QUE MAIS LHE CHAMA ATENÇÃO? JUSTIFIQUE	7-O QUE MAIS LHE CHAMA ATENÇÃO? JUSTIFIQUE
<p>2-A faixa com a lei Maria da Penha, porque a violência contra as mulheres é muito preocupante. Todos os dias mulheres morrem com violência doméstica.</p> <p>2- A quantidade de mulheres lutando pelo seu direito e sua igualdade.</p> <p>1-A coragem de cada uma de sair às ruas exigindo seus direitos.</p> <p>2-O que me chamou atenção foram homens apoiando o momento das mulheres em direção à manifestação.</p> <p>1-As faixas, porque, através das faixas, elas estão mostrando aquilo que elas querem.</p>	<p>2-o que mais me chamou atenção foi a presença dos homens, isso nos mostra que todos estão unidos pelos mesmos objetivos.</p> <p>2-O cartaz (<i>com os dizeres</i>) não somos melhores nem piores, somos mulheres. Porque somos muito rebaixadas por homens.</p> <p>1-A persistência da mulher nessa caminhada, a força e a coragem que ela traz para as ruas.</p> <p>2-Homens em meio às mulheres, poucos homens, mas a presença deles chamou atenção.</p> <p>1-Que tem mulheres com colheres nas mãos e homem também na manifestação.</p> <p>2- O desempenho e a coragem de ir às ruas mostrar como devem ser tratadas.</p>

1-Foram as faixas porque no Estado de Alagoas as mulheres são muito violentadas.	1- Os homens no meio das mulheres.
1- Todo o protesto e as faixas que elas seguram já chamam bastante atenção.	1-O que mais me chamou atenção é que é uma manifestação sobre a violência doméstica, o mais interessante é que há alguns homens, isso significa que ainda há alguns homens que são honestos com nós mulheres.
2-O que mais me chamou atenção foram quatro homens no meio dessa manifestação.	1- A frase em destaque: direito a uma vida sem violência doméstica, dizendo não aos maus tratos.
1-Organização de homens pelo único objetivo, a vida.	1-Os homens que aparecem na manifestação.

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III (Apêndice IV)

Na questão 7, muitos estudantes destacam que o fato de os homens estarem ali mesmo em pequena quantidade chamou a atenção deles, tendo deixado claro que aquela manifestação era “uma luta pela vida”, portanto um luta de todos/as. Destaca-se aqui o estranhamento de que o homem também queira participar para defender os direitos das mulheres. No geral, eles e elas pontuam a importância de elas apresentarem cartazes, a caminhada de luta, com apitos, a “coragem” de aceitarem participar. Em seu artigo 35, Título VII, que trata das Disposições Finais, a lei Maria da Penha (Lei nº11.340/2006³⁶) defende a importância do trabalho de educação para com o agressor:

*Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover, no limite das respectivas competências:
– centros de educação e de reabilitação para os agressores.*

A “Convenção de Belém do Pará”, Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Decreto 1.973/1996³⁷), também defende a igualdade entre homem e mulher e fala da importância da educação, que envolve ambos, em seu Capítulo III – Deveres do Estado:

Artigo 8

³⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 03/04/2018.

³⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm>. Acesso em: 03/04/2018.

b) modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacionais, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher.

Os artigos afirmam a seriedade de focar no homem, na sua educação, para que o quadro de violência contra a mulher seja extinto, e um passo importante é que os/as estudantes não sejam chamados atenção pelo fato de homens participarem, mas porque mais homens não se manifestam, porquanto a própria violência envolve os dois. Portanto retomamos a importância de observarmos Scott (1995, p.86), que ressalta que, ao tomarmos gênero como categoria de análise, devemos percebê-lo como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e ainda como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Então há necessidade de investir ou repensar uma masculinidade que não coloque o homem como sendo superior à mulher, como afirma a Convenção de Belém.

Quadro 20 - Como o livro didático têm abordado a mulher na atualidade

8- OS LIVROS ATUALMENTE TÊM ABORDADO UMA NOVA PERSPECTIVA QUANTO À REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE:	8- OS LIVROS ATUALMENTE TÊM ABORDADO UMA NOVA PERSPECTIVA QUANTO À REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA? JUSTIFIQUE:
<p>2- Porque as mulheres têm conquistado espaço no mercado de trabalho, mulheres motorista, mulheres piloto de avião, mulheres bombeiras. As mulheres são capazes de trabalhar em todas as áreas de trabalho, com igualdade com os homens, se tiverem oportunidade.</p> <p>2-Não. Porque eles mostram o que acontecia no passado. Muito preconceito com as mulheres.</p> <p>1-Na história, muitas mulheres se destacaram por sua força e garra, não temendo qualquer tipo de retaliação por defenderem seus ideais.</p>	<p>2- Não, porque por mais que a mulher tenha se desenvolvido no mercado de trabalho, ela continua sendo desvalorizada.</p> <p>2-Sim, mas mesmo assim ainda aparecem bem pouco, ainda são submetidas (<i>submissas</i>) aos homens e não são muito valorizadas.</p> <p>1-Não. Na minha concepção, estão representando da mesma forma. Pouco trabalho e lugares para as mulheres.</p> <p>2-Existem até nos dias atuais, fala-se pouco sobre suas lutas, quase não tem posição de destaque. Suas ideias são esquecidas, não deixando clara sua imagem de luta ao longo da história.</p>

<p>2- Nos livros antigos, as mulheres não votavam e não chegavam a trabalhar, hoje nos livros, continua a mesma coisa, não existem democracia e manifestação que mudem isso.</p> <p>1-Não. É fácil ver a mesma perspectiva de tempo atrás, atualmente.</p> <p>1-Não tenho como informar porque nós não utilizamos os livros.</p> <p>1-Sim, eles têm uma nova história para as mulheres. Nessa nova sociedade, elas são mais valorizadas.</p> <p>1-Os livros não, mas os noticiários e jornais mostram mulheres que conquistaram um espaço no mercado de trabalho, mulheres que são hoje militares e também várias outras conquistas ao longo do tempo, que vêm sendo noticiadas pelos telejornais.</p> <p>2- No meu ponto de vista, poucas coisas mudaram para as mulheres na atualidade, mas isso está mudando a cada ano.</p> <p>1-A grande imagem do homem Maria Quitéria, oficial condecorado pelo regente do Brasil D. Pedro I com a ordem de Cruzeiro do Sul, que combateu nos campos de batalha pelo processo de independência, já que os machos recusaram o recrutamento para não arriscar suas vidas. Não merecem ser chamados de patriotas.</p>	<p>1-Sim. As histórias de antes, muitas mulheres não tinham liberdade, a independência que têm hoje, eram presas ao casamento, muitas sofriam caladas. Hoje elas têm mais força.</p> <p>2-Antes as mulheres aceitavam o não da sociedade, por não se encaixar em ambos, porém hoje em dia elas já estão conquistando espaço no meio de todos.</p> <p>1-Por mais que as mulheres lutem pelos seus direitos, ainda não são reconhecidos, há muitos preconceitos pelos homens.</p> <p>1- Alguns livros falam sobre os direitos e deveres das mulheres, já outros fazem críticas, mas eu acho que nós mulheres somos capazes de fazer qualquer coisa dentro do nosso limite, é claro.</p> <p>1-Embora ainda sejam pouquíssimas as aparições em alusões históricas, há sim a presença de mulheres importantes, e conforme essa cultura preconceituosa for mudada, haverá mais aparições.</p> <p>1-Sim. Estão com as mentes mais abertas e estão de certa forma querendo abrir a dos seus leitores.</p>
---	---

Fonte: Originária da pesquisa – questionário III(Apêndice IV).

Na questão oito, os/as estudantes concordam que nos livros didáticos não houve mudanças significativas quanto à representação das mulheres, elas ainda aparecem pouco, sob as mesmas condições de antes, “submetidas aos homens e pouco valorizadas” e, por mais que as lutas por

igualdade ocorram, “as mulheres ainda não são reconhecidas”. Apesar das poucas mudanças nos livros, ressaltam que as mulheres estão mais seguras quanto à luta por igualdade. Para os/as estudantes, há ainda uma cultura de desvalorização ou de negação da mulher como “sujeito da história”, processo que somente será rompido com o apoio de órgãos que representem os anseios femininos, e o governo assumindo suas responsabilidades para enfrentamento de desigualdades, como apresentado por Nilcéa Freire (2006). Nesse sentido, o livro didático presta um desserviço à luta feminina, pois, ao propagar imagens estereotipadas das mulheres reforça as hierarquias de gênero.

Apesar das leis e legislações para o amparo às mulheres, isso não traz garantias de que sejam cumpridas ao longo do tempo, com o que concordamos com os/as estudantes, que apontam a “persistência da mulher nessa caminhada, Quadro 7”, além de buscar novos direitos, tenta garantir que os direitos já conquistados sejam estendidos a todas as mulheres. Para Rodrigues e Cortês (2006, p.11), “os avanços na legislação são resultados de muitas lutas dos sujeitos políticos, visando a aprofundar a democracia e a cidadania brasileira” (...), porém, há “necessidade de organização e constante mobilização social para se fazer frente também à possibilidade de perda e restrição de direitos conquistados” (RODRIGUES e CORTÊS, 2006, p.12).

No Brasil, as mulheres têm desempenhado seus papéis enfrentando as desigualdades e lutando para que seus feitos apareçam, como a luta pelo direito ao voto, de Bertha Lutz. Tendo como destaque a Federação Brasileira para o Progresso Feminino –FBPF, a mulher conseguiu a garantia de direito ao voto em 1932, quando foi incluída no novo Código Eleitoral a mulher como detentora do direito de votar e ser votada (PINTO, 2003).

A mulher teve participação ativa na Constituição Federal de 1988 com o apoio do CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, “criado pela lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985” (SILVA, 2011, p.130). Esse conselho era “dirigido e formado por lideranças feministas e tinha o reconhecimento dos grupos, associações e organizações de mulheres” (SILVA, 2011, p.209). De acordo com Silva (2011, p.193), “as mulheres se articularam, se encontraram, atuaram e conseguiram, com coesão e unidade, marcar presença no processo constituinte e aprovar diversas regras constitucionais favoráveis a elas”. Essas conquistas foram fruto de muitas lutas. Sobre este enfrentamento, Silva declara que:

O processo constituinte, para as mulheres brasileiras, começou muito antes da instalação da Constituinte em si, haja vista que, no caso destas, a construção de seus direitos e, com estes, a conquista da cidadania, não foi algo que se articulou exclusiva e formalmente no âmbito do poder institucional, mas se deu como uma construção social e histórica, de caráter

feminista, paulatinamente tecida, ora silenciosa, ora ruidosamente, nas esferas públicas e privadas do país.

No âmbito do espaço público, dada a desigual representatividade da população feminina, este processo foi possível em razão da conjugação de esforços e superação de diferenças entre parlamentares, feministas e militantes do movimento social, as quais, percebendo, desde o princípio, as iniquidades de gênero na ANC, presentes nas leis e nas políticas nacionais, rejeitaram a continuidade desta realidade e, por meio de um crescente empoderamento político, foram mais além do lugar e do papel reservado a elas na sociedade e no Parlamento (SILVA, 2011, p.196).

Embora a lei seja uma importante ferramenta e um passo para a conquista de igualdade entre homens e mulheres, é inevitável estar ciente de que isso não é de todo uma garantia de permanência. Por isso é tão importante uma consciência de que a luta pela valorização das mulheres precisa partir também dos homens, e que estes, mais sensibilizados, contribuam para que as mulheres sejam vistas, ouvidas e respeitadas como cidadãs, seja em casa, na família, seja no trabalho, na escola, na universidade, na política.

É imperativo que as ações dessas mulheres apareçam nos livros didáticos também, sendo, para isso, o professor um importante aliado, trabalhando em diálogo com os/as estudantes, fazendo um julgamento mais criterioso na escolha do material didático. É necessário que os professores estimulem os estudantes a observar e a refletir como atuam em outros espaços e mesmo na escola, como percebem a colega de sala, como a tratam, como percebem o filho e a filha em casa, a mulher e as alunas.

Enfim, deve-se observar no decorrer das análises dos/as estudantes que se eles/as apresentam as mulheres como pessoas de força, persistentes, que lutam por seus direitos, mas eles/as falam pouco da importância do homem nessa busca por igualdade, da parceria homem/ mulher para que as mudanças se concretizem. Parece ser uma luta das mulheres, e mesmo quando aparece uma imagem que remete à violência masculina, eles falam pouco sobre o contexto, como se não fizessem parte deles, é como se ficassem ao longe, olhando e discordando apenas. É um assunto delicado de se falar ou porque realmente não houve a percepção de que é um problema de todos/as, não apenas de algumas mulheres, ou da maioria das mulheres. No entanto, ainda que se sinta essa falta de inserção nas problemáticas, há reflexão sobre as mudanças e permanências .

Deste modo, ousamos afirmar que as imagens quando relacionadas às vivências dos/as estudantes são importantes como estratégias de trabalho que estimulam uma participação ativa dos/as estudantes, possibilitando se perceberem como parte importante das problemáticas históricas e sociais. Além de estimular aprendizagem histórica, torna o espaço de aula mais prazeroso, destituindo o/a estudante desse lugar de mero espectador. É importante, no entanto, a percepção

sobre as conquistas femininas e os retrocessos, enfim, a oportunidade de falar traz reflexões que serão levadas para outros espaços de discussões, para além da sala de aula, para além dos muros da escola.

CONCLUSÃO

Com este trabalho, procuramos apontar possibilidades de discussão da temática feminina segundo as experiências dos/das estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Imperatriz- Ma. Ao traçar o percurso e a característica própria da EJA, buscamos perceber as representações dos/estudantes sobre o feminino e o masculino, possibilitando uma reflexão de como esses papéis são naturalizados pela maneira como somos construídos e educados, além de estimular espaços de interpretação de imagens, tendo como recorte as imagens de mulheres do livro didático de história da EJA, da *Coleção Viver, Aprender*, propusemos uma metodologia que facilite e amplie as perspectivas e interesses dos/as estudantes da EJA, apresentada dentro de uma sequência didática.

Um ensino de História que desperte o interesse do/a estudante necessita da aproximação e pelo reconhecimento que os/as estudantes têm do acesso ao conhecimento histórico, que é adquirido em diferentes espaços sociais, como destacam os PCNs (BRASIL, 1998c, p.37 e 38), enfim, eles “aprendem regras sociais, costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo”. O professor de história, ao mobilizar esses saberes históricos, torna as aulas mais interessantes. E, de alunos passivos, tornam-se sujeitos do conhecimento e da história, pois contam, refletem, analisam, observam, questionam. As experiências de jovens e adultos da EJA são valorizadas no contexto da sala de aula e aproximam o/a estudante de uma educação que faça sentido para sua vida prática.

Nossa pesquisa teve itinerário rico em discussões e momentos de aprendizagem. O primeiro momento ocorreu em fevereiro de 2017, quando foi apresentada a proposta de trabalho para os professores e feito o primeiro encontro com a turma. No segundo encontro foi pedido que os/as estudantes apresentassem três características que definissem o masculino e o feminino, uma dinâmica livre, em que eles pudessem apresentar três representações do masculino e feminino e o trabalho com as imagens.

No terceiro encontro, numa roda de conversas, refletimos e discutimos as representações apresentadas, em que apareceram pontos divergentes e convergentes sobre as representações apresentadas. No quarto encontro, discutimos os espaços ditos masculinos ou femininos, onde os/as estudantes trouxeram momentos de seus relacionamentos, como vivem suas relações com seus pares. A partir da vivência de cada refletimos sobre a construção história dos sujeitos, como nos tornamos homens e mulheres, como essas relações binárias e hierárquicas marcam nossas vidas hoje.

As entrevistas, a partir da metodologia da história oral de vida, realizada com dez estudantes (cinco homens e cinco mulheres) ajudaram no processo de aprofundamento das reflexões sobre a constituição histórico/cultural dos sujeitos, as pedagogias da sexualidade. Percebeu-se o quanto as relações de poder entre o gênero, na intersecção com classe e de raça têm contribuído para a manutenção da dominação e da exclusão social, econômica e cultural das mulheres.

No quinto encontro, o primeiro momento do trabalho com as imagens, a turma foi dividida em grupos e orientados/as a seguir as questões propostas no sentido de selecionar as imagens femininas presentes no livro didático e iniciar a problematização das mesmas, conforme roteiro apresentado. No sexto encontro, as imagens foram organizadas e apresentadas aos estudantes com um projetor de imagens, dando oportunidade de refletirem sobre como o livro aborda e discute a imagem da mulher. No encontro seguinte, foi pedido que eles observassem duas imagens de Debret, com o objetivo de comparar as imagens, considerando a mulher em dois espaços, a rua e a casa. Num outro encontro, ouve a apresentação das interpretações dos/as estudantes na turma, com acompanhamento das discussões. No último encontro, voltamos à discussão sobre imagens, apresentando lutas e manifestações das mulheres. Por fim, avaliamos toda a nossa trajetória e o despertar dos estudantes para olhares mais críticos referentes às mulheres, às relações de gênero e à permanência dos estereótipos relacionados às mulheres, raça, classe e etnia nos livros didáticos.

Foi perceptível a mudança de posicionamento e de olhares, considerando as narrativas e discussões em sala, além de oportunizar um contato com as discussões de gênero, tendo permitido uma aproximação maior com o ensino participativo e dinâmico. Eles/elas se sentiram mais integrados ao sistema educacional, aprendendo com seus pares, com base numa troca de relatos, no caso da roda de conversa, nas discussões nos grupos, na análise das imagens, colocando-os/as frente a suas subjetividades, a seus pré-conceitos, ao olhar do outro, a suas dificuldades, anseios e experiências de vida, somando-se a isso a heterogeneidade da turma, as diferentes faixas etárias e a riqueza do diálogo.

De modo geral, observa-se que existe uma multiplicidade de posicionamentos quanto à condição da mulher, mas uma coisa é comum a todos e a todas, as mulheres precisam ser valorizadas e respeitadas e, embora haja grandes avanços, a mulher pobre e negra ainda sofre mais, assim também como o homem pobre e negro. Por fim, apontam que os livros ainda precisam avançar mais em relação à mulher.

Para nós, ressaltam-se aqui a possibilidade e a riqueza das discussões de gênero no espaço escolar, por permitirem uma reflexão sobre suas ações, suas vivências, além da ampliação da

aprendizagem histórica, temática que, certamente, provoca inquietações, porém, se bem direcionada, pode trazer mais avanços do que se pode presumir. Ficou perceptível que as discussões vão além de posicionamentos individualistas, mas de questões culturais, sociais, a maneira como esses homens e mulheres foram construídos numa sociedade em que os dominantes é que determinam formas de comportamento e maneiras de ser, trazem representações de como homens e mulheres são, o que devem ou não fazer com base numa diferenciação sexual. Isso ocorre de forma tão assintomática que não se percebe, porque naturalizadas. Porém possibilitar essas discussões já é um passo no sentido de questionamento dessas imposições, também oportunidade de avaliar outros pontos de vista e informações que os/as impulsionem a se posicionarem.

O fato de retomar os estudos tardiamente envolve duas linhas diferentes: muitos/as conseguem ter e buscam nesse ambiente um estímulo para passos mais ambiciosos, enquanto outros/as pensam apenas na possibilidade de concluir o segundo grau, seja por uma exigência da empresa, seja para conseguir um emprego melhor. O que pode ser visto como uma maneira de valorização de seus percursos, procurando apresentar uma educação que os desperte para aprendizagem, respeitando a modalidade de ensino que trabalha com jovens e adultos com especificidades próprias, com interesses variados e que, em alguns momentos, tem posicionamentos muito tradicionais, percebendo, quando retornam à escola, poucas mudanças na maneira como a escola trabalha, sentem-se desestimulados e com dificuldades de acompanhar as exigências do espaço escolar.

Outro aspecto a ser destacado é o trabalho com as imagens, pois os/as estudantes conseguem fazer sua interpretação de forma coerente e compreensível, destacando essa interação entre o que é perceptível e suas vivências. Eles/as entendem como historicamente foram e construídas e legitimadas o processo de exclusão social, econômica e cultural das mulheres. O interessante é que eles/as acabam fazendo uma articulação entre os processos de exclusão do passado e do presente, enfim, eles/as passam a entender que estão dentro de uma grande engrenagem de poder e dominação.

Considerando o espaço de trabalho a turma de EJA, reconhece-se que existem educadores que defendem e apontam direções para que essa modalidade de ensino. As resoluções presentes nas Diretrizes, Parâmetros Curriculares e nos Congressos da EJA revelam esse esforço para a inclusão e manutenção dos jovens e adultos no espaço escolar. Porém, ainda persistem muitos problemas que precisam de um olhar atento dos professores, especialmente, para garantir a aprendizagem e evitar a evasão nessa modalidade de ensino.

Nossa pesquisa revelou que o uso de diferentes metodologias participativas, no espaço escolar, melhora a interação entre os estudantes, estimula sua participação tirando-os da passividade e da crença de que o/a professor/a é quem vai trazer algo pronto. A construção coletiva é mais rica e ultrapassa os muros da escola. No entanto, não temos como nos despir das dificuldades e dos desafios que um trabalho mais democrático e participativo exige, mas quando investimos na autonomia dos/as estudantes, comprovamos sua importância para uma educação de qualidade e, para a conquista da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Nostalgia da infância, saudades do feminino: em que momentos da vida de um homem o feminismo pode atuar para a construção de outras masculinidades possíveis. In: BLAY, Eva Alterman (Coord.). **Feminismo e masculinidade: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. 1. Ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica. 2014

ALMEIDA, Regina Sodré. **Alfabetização** – São Luís: UEMANET, 2010.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos e Cláudio C. Santoro – Campinas, SP: Papirus, 1993. – (Coleção Ofício de Arte e Forma)

BARROS, José D' Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, vol.3, n.5, Jan –Jul./2009.

BASILE, Marcello Otávio N. de C. O império brasileiro panorama político. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.pp. 188- 245.

BEISIEGEL, Celso Rui de. Cultura do povo e educação popular. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, 5 (1/2): 77-92, 1979. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249>>. Acesso em 10/01/2018.

_____, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1). Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin.

_____. O narrador. In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1). Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin.

BIROLI, Flávia. **Família: novos conceitos**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2014a. (Coleção o que saber).

_____. Justiça e família. In: MIGUEL, Luís Felipe e BIROLI, Flávia (Orgs.). **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2014b. (recurso digital).

BLAY, Eva Alterman. Um caminho ainda em construção: a igualdade de oportunidades para as mulheres. **REVISTA USP**, São Paulo, n.49, p. 82-97, março/maio 2001.

BOFF, Leonardo. Nova consciência. In: MURARO, Rose Marie e BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino: uma nova consciência das diferenças**. Rio de Janeiro: Record. 2010.

Boletim Informativo nº3, ano 4. **MOVA-Brasil**. Novembro de 2014. (Compartilhamento de diferentes saberes e aprendizados marcam os Encontros Regionais de Educandas e Educandos do Projeto MOVA-Brasil).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4ªed. – Rio de Janeiro: BestBolso. 2017. Tradução: Maria Helena Kühner.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010a.

_____. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014a.

_____. **Lei Maria da Penha e Legislação Correlata**. – Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496319/000925795.pdf>>. Acesso em: 20/10/2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Legislação Educacional: de 2003 a 2010**. 2010b. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf>>. Acesso em: 10/01/2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº6/2010**. 2010c. Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15/01/2018

_____. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PEE – MA e dá outras providências. **Diário Oficial** – poder executivo, ano CVIII nº 111. São Luís, 2014b.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193). Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 10/01/2018

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos): Orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental.–Brasília: MEC/SEF,1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 26/01/2017

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (terceiro e quarto ciclos): apresentação de temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental.–Brasília: MEC/SEF,1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 26/01/2017

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC /SEF, 1998c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 26/03/2018

BUBLITZ, Barbara Mariah Retzlaff. A proposta triangular do ensino da arte e o ciberespaço: indícios da manutenção de um desencontro. **Anais do X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão** – 01,02 e 03 de Dezembro de 2014 Florianópolis – CEART/UDESC – ISSN: 2176-1566.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011.(Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. f. 290 Campinas, SP. 2011.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade; tradução de Renato Aguiar – 6.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem; tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru. SP: EDUSC, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 11ª ed. revista e atualizada. 2004.

CARVALHO, Caroline Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. (Dissertação). São Luís. Programa de Pós-Graduação em Educação/ccso. Universidade Federal do Maranhão. f.159. São Luís, 2017.

CHAMBERLAIN, Henry. **Vistas e Costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820, segundo** desenhos feitos pelo t.te Chamberlain, da Artilharia Real durante os anos de 1819 a 1820 com descrições. Tradução: Rubens Borba de Moraes; São Paulo: Livraria Kosmos Erich Eichner & Cia, 1943

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: SORJ, Bila e MONTEIRO, Paula. SOS – Mulher e a luta contra a violência. In: CARDOSO, Ruth; CHAUÍ, Marilena; PAOLI, Maria Celia et al. **Perspectivas antropológicas da mulher 4**. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1985.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. In: ROSAS, Paulo (org). **Paulo Freire – Educação e Transformação Social**. Recife. UFPE. 2002 (p.435 -448). Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>>. Acesso em 05/01/2018.

COLLELO, Silvia, M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. revisada – São Paulo: Summus, 2012

CNE. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p.15.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB n.º 5, de maio de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 de maio de 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf . Acesso em 10/10/2017.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB n.º 12 de novembro de 1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei n.º 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB n.º 5/97). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 de novembro de 1997b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em 10/10/2017.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 1 de abril de 2016. Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de abril de 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10/01/2018.

CPDOC/FGV. **José de Ribamar Fiquene** – acervo bibliográfico. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fiquene-jose-de-ribamar>> Acesso em: 20/01/2018.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O Preço do Silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

DAHER, Edriane Madureira. **Cenas da Escravidão**: Imagens de Debret e o Ensino de História no Distrito Federal – 2008 ao tempo presente. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UNB). 2011. f.277.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. [Tradução Heci Regina Candiani]. 1. ed. São Paulo. Boitempo. 2016.

D'INCAO. Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary(org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4º reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017.pp. 223-240.

DI PIERRO. Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

_____; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.º 55, novembro/2001.

FALCI, MiridanKnox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary(org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4º reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017.p. 242 – 277.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. vol. 21, nº 41, p.79 – 93 janeiro – junho de 2008.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. (Dissertação) São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Filosofia da Educação) FE – USP. f.133. São Paulo. 1999.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4º reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017. p. 141 – 188.

FNDE. **Programas do livro: funcionamento**. Brasília, novembro de 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>>. Acesso em 19/02/2018.

_____. Informe 46/2017 – COARE/FNDE. **Livros Didáticos destinados à EJA**. Brasília, novembro de 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/apoio-a-gestao>>. acesso em 19/02/2018.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary(org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4º reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017.pp. 511- 553.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v.9, n.1, p.125-141, jan - jun 2006.

FÓRUM EJA BRASIL. **Encontros ENEJA**. In: Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil. 2017. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em 20/12/2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. – Imperatriz, MA; Ética, 2005.

FREIRE, Nilcéa. Apresentação. In: RODRIGUES, Almira e CORTÊS, Láris Ramalho (Org.). **Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA). Letras Livre. Brasília. 2006

FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista**: os tipos negros de Rugendas e Debret. Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2009.143 f.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1)

GOTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009. p. 56 -79

GRIVEL, Charles. A passagem à tela - Literaturas híbridas. **Projeto História**, São Paulo, (21), nov. 2000. (p.39-65). Tradução de Suely Fenerich e Jerusa Pires Ferreira.

GUBERNIKOFF, Giselle. **A imagem**: representação da mulher no cinema. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v.8, n.15, jan/jun. 2009. pp.65-77.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. p.108 - 130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [tradução de Tomaz Tadeu da Silva &Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HISTÓRICO DOS FÓRUMS DE EJA E DOS ENCONTROS NACIONAIS DE EJA – ENEJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/48>>. Acesso em 20/12/2017.

HOLLIS Richard. **Design gráfico: uma história concisa**. Tradução Carlos Daudt. –São Paulo: Martins Fontes. 2000.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise v. 20** – Brasília : Ipea, 2012.(Capítulo educação). Disponível em

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=38&Itemid=363>. Acessado em: 10/03/2017.

_____. **Políticas sociais: acompanhamento e análise v. 24** – Brasília : Ipea, 2016. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=38&Itemid=363>. Acessado em: 20/09/2017.

_____. **Políticas sociais: acompanhamento e análise v. 25** – Brasília: Ipea, 2017. (Capítulo educação). Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=38&Itemid=363>. Acessado em: 05/01/2018.

_____. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de promoção da igualdade racial. Brasília. IPEA, 2014.

JODELET, D.: Représentations sociales: undomaine en expansion. *In*: D. Jodelet (Ed.) **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html> >. Acessado em 20/03/2017).

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Éditions Nathan, Paris 1994. Digitalizado por SOUZA, R. Lisboa. Ed.70. 2007. Tradução: José Eduardo Rodil. Revisão da tradução: Ruy Oliveira.

JORGE, Marcelo. D' Angelo, Biagio. Debret, professor de desenho: gravuras inéditas da coleção da Bibliothèque nationale de France. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.24. n.3. p. 199-268. set.-dez. 2016.

JOUTARD, Phillippe. Reconciliar História e memória. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.14, n.23, pp. 205-212. Jan./jun.2005)

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961- 64**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação. (Dissertação de Mestrado). f.121. Rio de Janeiro. 1979.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Zero a seis revista eletrônica**. v.18, n.33, Florianópolis p.108-121. Jan-jun/ 2016.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história.** Araguaína, 2016. Programa de Pós Graduação em História. Mestrado profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins.2016.

LINS, Daniel. Memória, esquecimento e perdão (PER-DOM). In: LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes e MORAES, Nilson Alves de (organizadores). **Memória e Construções de Identidades** . Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.p.9-16

LOPES, Iriny. Apresentação. In: SPM/PR. **Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra as mulheres.** SPM/PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres / Presidência da República. Brasília – 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____ (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2000. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva.

_____ Mulheres na sala de aula In: PRIORE, Mary Del (Org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** 10 ed., 4ª reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017. 443- 481.

LUCA, Tania Regina. Imprensa feminina - Mulher em revista. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil.** – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto. 2013. pp. 447-512.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEE). **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão.** Estado do Maranhão. SEE. São Luís - MA, 2016. Disponível em:<<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-P%C3%BAblica-Estadual-do-Maranh%C3%A3o-2016-PDF.pdf>>. Acesso em 02/02/2018.

MARQUES, Mara Rubia A. Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídios para um debate teórico-metodológico. In: MELO, Hildete Pereira; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lucia (Organizadoras). **Olhares Feministas.** - Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos; v.10). pp.205 -218.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003.p.11-36.

MIGUEL, Luis Felipe e BIROLI, Flávia (Orgs.). **Feminismo e política**: uma introdução. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2014. (recurso digital).

MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Coimbra – Portugal. Almedina. 2006. Org.: António de Araújo. Tradução: Benedita Bettencourt.

MOLINA, Rinaldo. **A Pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo –USP. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. 2007. 177 f.

MUAZE, Mariana A. Ferreira. Ensino de História e imagem: Territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GOTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

MUNIZ, Diva do Couto G. O Império, o piano e o ensino da “miserável música” em Minas Gerais do século XIX. In: COSTA, Cléria Botelho e MACHADO, Maria Salete Kern (Orgs.) **Paralelo 15**, Marco Zero editora. 1999. pp.129 – 150

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras – Protagonismo Ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto. 2013. pp. 382-409.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil Contemporâneo: Programa MOVA – SP. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, pp. 31-40, jan./jun. 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto. História**. São Paulo, (10), dez. 1993. Tradução Yara Aun Khoury.

OSORIO, R. G.**O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. (Texto para discussão, 996).

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. Edições Loyola. 7ª edição. São Paulo. 2015.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba, Ibpx, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. [tradução Ângela M. S. Côrrea]. – São Paulo: Contexto. 2007.

_____. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações I – A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto. 2013. pp. 469- 512.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2003.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos, civis e políticos: a conquista da cidadania feminina. In: BARSTED, Leila Linhares e PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.pp.58 -89

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Proj. História**. São Paulo. (15), abr. 1997a (Conferências).

PREFEITURA DE IMPERATRIZ, **História de Imperatriz**, 2018. Disponível em: <<https://www.imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/historia.html>>. Acesso em 10/01/2018.

PROFETA, Mary da Silva e MALDONADO, Nara Francieli. Mulher com deficiência, violência e direitos humanos. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Mulheres, gênero e violência**. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf>. Acesso em: 20/01/2018. pp. 81-91

_____. Relações de gênero e classe operária no Brasil, 1890 – 1930. In: MELO, Hildete Pereira; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lucia (Organizadoras). **Olhares Feministas**. - Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos; v.10). pp. 219 – 237.

_____. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary(org.) e PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 4º reimpressão. –São Paulo: Contexto. 2017. (pp. 578- 606)

RALLE, Michel. Um modelo social para a mulher operária (1871-1920). **Feminismo y Socialismo, uma síntese necessária**. Barcelona: Fundação Rafael Campalans, 1996. (traduzido para o português por Fátima Murad).

RIBEIRO, Vera Mesagão. et al. **Tempo, espaço e cultura: ciências humanas: ensino médio**. Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo. Global. 2013 (Coleção Viver, aprender).

RODRIGUES, Almira e CORTÊS, Láris Ramalho (Org.). **Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA). Letras Livre. Brasília. 2006.

ROSALDO, Michelle. **O uso e o abuso da Antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural**.1980(Publicado originalmente em Signs: Journal of Women in Culture and Society. Spring 1980. Vol. 5. n.3: 389-417. Tradução de Cláudia Fonseca. Maria Noemi Castilhos Brito e Rafael Rossotoloris). Disponível em :<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1581>>. Acessado em: 10/03/2017

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Medicação.2009

RÜSEN, Jörn, **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora da UnB. 2001.

_____.Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA Isabel e MARTINS Estevão de Rezende (Orgs). Jörn Rösen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. (p.79-91)

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani .**Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. (Coleção Brasil Urgente)

_____. **O poder do macho**. - São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção polêmica).

_____. Violência de Gênero no Brasil Contemporâneo. In:_____ & MUÑOZ-VARGAS, Mónica (orgs.). **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília. D.F.:UNICEF. 1994, pp:151-186.

_____ e ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Rio de Janeiro. Revinter. 1995.

SAMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. In: MATOS, Maria Izilda S. de. SOLER, Maria Angélica (Orgs.). **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo. Educ, 1997.

SALES, Marta Helena Batista Machado de. **As produções imagéticas dos livros didáticos de História e a construção do conhecimento discente**. 2016. 112f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História (Profissional).Catalão 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino: Leitura de imagens**. 1ª ed. Editora Melhoramentos Ltda. São Paulo. 2012. (Edição digital).

SANTOS, Ellis Regina Ferreira dose SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. Relações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental. In. : MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva Nunes (Org.). **Gênero e práticas culturais: Desafios históricos e saberes interdisciplinares – Campina Grande: EDUEPB, 2010. cap.6. p(169-182)**

SANTOS, Maria Alice de Paula. **Tecendo a Rede MOVA-BRASIL: sua história, seus sujeitos e suas ações**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2007. (Tese de doutorado)

SILVA, Analise da. **Qual o lugar da EJA no MEC?** Mesa temática do XIII Eneja. Natal/ RN. 11 de setembro de 2013. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rn/sites/forumeja.org.br.rn/files/quallugarejamec.pdf>. Acesso em: 20/01/2018.

SILVA, Marcos. Entre o espelho e a janela (ensino fundamental e direito à história). **Projeto História**. São Paulo. N. 54, pp. 139 – 161 set-dez, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria Christina da. **O Teatro de Arena na Arena do Brasil**. Pós- Graduação em História FAFICH – UFMG. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte. 2008. p.188.

SILVA, Salete Maria da. **A carta que elas escreveram**: a participação das mulheres no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988. – Salvador, 2011. 322 f.: Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

SILVA, Valéria Fernandes. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre representações feministas nos livros didáticos de história In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA Suzane Rodrigues de; ZANELLO, Valéria (Orgs). **Estudos feministas e de gênero**: Articulações e perspectivas. Florianópolis. Ed. Mulheres, 2014. Cap.4. p. 262-275

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva

SENADO FEDERAL. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Senado Federal, Brasília. 2017. Coordenação DATASENADO. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>. Acesso em 05/05/2018.

SOIHET, Rachel. História, mulheres, gênero: Contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos. 1997. (Coleção Gênero; v.5).

SOARES, Sergei S. Dillon. APRESENTAÇÃO. In: IPEA. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de promoção da igualdade racial. Brasília. IPEA, 2014.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.27, nº54. p. 281- 300. 2007.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 156-170. (ISBN 978-85-326-4746-7 – Edição digital)

_____. Vida de mulher: isto dá muitas histórias. In: STREY, Marlene Neves; PIASON, Aline da Silva; JULIO, Ana Luiza dos Santos (Orgs.). **Vida de mulher**: gênero, sexualidade e etnia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. pp. 15-34.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. – Brasília: UNESCO, 2014.

_____. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? – Brasília. UNESCO Brasil, 2016.

TAVARES, Rebecca Reichmann. Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In: BARSTED, Leila Linhares e PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. pp.7-14

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu** (3), 1994, pp. 29-62.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de Adultos. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. – 12.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas – o desenvolvimento das entrevistas. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

TREVISAN, Anderson Ricardo. **Velhas imagens, novos problemas**: a redescoberta de Debret no Brasil modernista (1930-1945) São Paulo, 2011(Tese de doutoramento). Programa de Pós-

Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.f. 386.

UNBEHAUM, Sandra e VIANNA, Cláudia. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise. [et al.]. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa. Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.2016.cap. II. p. 55-110.

VILLARES, Rafael de Souza. **Por uma dramaturgia nacional-popular: o teatro de Oduvaldo Vianna Filho no CPC da UNE (1960-1964)**. Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.(Dissertação). Campinas, SP. 2012. 266p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012** – Atualização: homicídio de mulheres no Brasil. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos – CEBELA. 2012. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf> . Acesso em: 20/11/2017

_____. **Mapa da violência 2015** – Atualização: homicídio de mulheres no Brasil. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil. 1ª ed. Brasília -DF. 2015. Disponível em:<www.mapadaviolencia.org.br> . Acesso em: 20/11/2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.35-82.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**, Rio de Janeiro, Rocco, 1992. Tradução de Waldéa Barcellos.

APÊNDICE

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba - CEP: 77.824.838 Araguaína – To
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail:profhistoria@uft.edu.br**

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

INFÂNCIA: lazer/ trabalho/ relacionamento/ estudo

JUVENTUDE: lazer/ trabalho/ relacionamento/ estudo

FASE ADULTA: lazer/ trabalho/ relacionamento/ estudo

QUESTÕES PARA DIRECIONAMENTO:

A) APRESENTAÇÃO: nome/ idade/ cidade de origem/ estado civil/ filhos / escola que estuda/ série?

B) COMO FOI SUA INFÂNCIA? lazer-brincadeiras, trabalho, doenças, relacionamento com os familiares (pai, mãe, irmãos, avós)

C) QUANDO COMEÇOU A ESTUDAR?

D) JUVENTUDE – transição da infância para juventude?

E) ADULTO – trabalho/ estudo- retorno à sala de aula/ relacionamentos/lazer

APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba - CEP: 77.824.838 Araguaína – To
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail:profhistoria@uft.edu.br**

PROFESSORA: Jucileide

Alunos(as): _____

ESTUDO DE IMAGENS (ETAPA I)

Coloque aqui seu capítulo e página de análise: _____

Considerando o roteiro abaixo, respondam em grupo, os seguintes questionamentos:

1) Em quantas imagens aparecem homens e mulheres – como eles estão representados?

Mulher: _____

Homem: _____

Homem e mulher ao mesmo tempo: _____

2) Escolha uma imagem que apresenta uma mulher na cena (seja sozinha ou com algum homem) e descreva a imagem (cor/ classe social/ que atividades parece desempenhar/ autor da imagem/ ano/ se é uma fotografia/ gravura ou pôster? E o fundo(quadro) da imagem.

3) Existe algum texto ao qual a imagem parece relacionada? Que relação é possível perceber?

4) Você acha que a mulher é pouco representada no livro didático? () SIM () NÃO

Se sua resposta foi SIM, qual seria na sua concepção o motivo da mulher aparecer pouco?

Se sua resposta foi NÃO, por que você acredita que a mulher aparece suficientemente?

5) Vocês conseguem perceber alguma relação entre esse real passado, de homens e mulheres, apresentado pelos livros, e as histórias de vida de vocês (existe alguma relação entre as imagens que aparecem no livros e a vida prática de vocês?)

6) Vocês já discutiram ou trabalharam as relações de gênero na escola? Trabalharam algum tema específico sobre a mulher? Comente. _____

APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba - CEP: 77.824.838 Araguaína – To
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 / E-mail: profhistoria@uft.edu.br**

PROFESSORA: Jucileide

Alunos(as): _____

ESTUDO DE IMAGENS (ETAPA II)

1)Observe com atenção as imagens e descreva os tipos humanos presentes, suas características físicas, vestimentas, adereços e espaço em que ocorre a cena (rua, casa?).

2)Observe a disposição dos tipos humanos e de outros elementos nas imagens e indique qual o ponto central das imagens:

Imagem 1:

Imagem 2:

3)Que tempo histórico é representado nas imagens?

4)Que papéis homens e mulheres representam nas imagens:

Imagem 1:

Imagem 2:

5)Quais aspectos da imagem podem ser comparados com os dias atuais?

APÊNDICE IV

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba - CEP: 77.824.838 Araguaína – To
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 /e-mail:profhistoria@uft.edu.br**

PROFESSORA: Jucileide

Alunos(as): _____

ESTUDO DE IMAGENS (ETAPA III)

- 1- Qual o período e quem produziu a imagem?
- 2- O que a imagem, na sua concepção, procura representar?
- 3- Como a mulher vem representada na imagem?
- 4- Essa representação de mulher tem alguma relação com a mulher na atualidade?
- 5- O que, na sua concepção, o artista procurou ressaltar (destacar mais)?
- 6- Como você percebe essa imagem? Descreva os traços, os aspectos físicos, os trajes e postura apresentados pelas imagens.
- 7- O que mais chama sua atenção? Justifique.
- 8- Os livros atualmente têm abordado uma nova perspectiva quanto à representação das mulheres na história? Justifique.

APÊNDICE V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba - CEP: 77.824.838 Araguaína – To
Fone (63) 2112-2286, 2112-2297,3416-5697 /e-mail:profhistoria@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: O Ensino de História com Ênfase nas Relações de Gênero: Experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Imperatriz- Ma (2017).

Pesquisadora: Jucileide da Silva almeida

Instituição: Universidade Federal do Tocantins - UFT

Telefones para contato: (63) 99941-7539 / (99) 99136-5724

Nome do voluntário: _____

R.G: ou CPF: _____

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Ensino de História das mulheres: Experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Imperatriz-Ma**, de responsabilidade da pesquisadora Professora Orientadora **Dra. Vera Lucia Caixeta** e da orientanda de Mestrado **Jucileide da Silva Almeida**. O motivo que nos leva a estudar o ensino de história das mulheres com base nas experiências na EJA é a intenção aproximar a História e o ensino, considerando a vivência dos alunos e alunas da EJA, apontar subsídios que venham servir de debates sobre o ensino de História, as mulheres na história e suas implicações no ambiente escolar. De modo específico, nosso objetivo é apontar possibilidades do ensino de história das mulheres com respaldo na experiência dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O procedimento para coleta de dados dar-se-á por meio de entrevistas semi –estruturadas, em que os alunos e alunas serão convidados a rememorar seu percurso estudantil em períodos como infância, juventude e fase adulta .

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer

penalidade ou perda de benefícios. Nós trataremos sua identidade com padrões profissionais de sigilo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO (a) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Em caso de dúvidas, poderei chamar **Jucileide da Silva Almeida** no telefone (99) 99136-5724 ou no e-mailjuucy@hotmail.com.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____

Data e Assinatura do Participante: __/__/2017 _____

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE VI

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Nome / Profissão/ Relação com a escola.

Obs: a entrevista procurou respeitar o direcionamento da entrevistada, tendo apenas os pontos - chave acima.

Entrevista com Valmira Ribeiro de Andrade - Professora

Valmira Ribeiro de Andrade é professora de Língua Portuguesa na escola Delahê Fiquene desde 1995 e teve a oportunidade de conhecer e trabalhar com o empresário que doou o terreno para construção da escola. Nascida 1953, natural de Sambaíba - MA, filha de lavradores, teve a oportunidade de vir para Imperatriz com o apoio de um tio que via o interesse da jovem e o desejo de ir para um local maior, pois já havia repetido a 4ª série umas quatro vezes pela pouca estrutura de sua cidade. Seu tio, que morava na fazenda dos donos de um cartório em Imperatriz, conseguiu que Valmira viesse para ficar na casa dessa família, o tabelião Rosenir da Costa Marinho. Quando chegou a Imperatriz, fez o exame de admissão na antiga escola Bernardo Sayão e foi aprovada, podendo concluir o ensino médio, depois fez letras na UEMA. Trabalhou durante um período na casa desse pessoal do cartório, que a recebeu assim que veio para cá, depois trabalhou um período de cinco anos no cartório deles com registro de imóveis, quando veio conhecer João dos Santos Viana, que via o desempenho da jovem no cartório, que resolvia os problemas de registro que a família tinha, a qual, naquele período, era proprietária de usinas de arroz e trabalhava também com madeira. Valmira ficou um período de 16 anos trabalhando com esse empresário. Embora não se lembre de datas, Valmira pontua que João dos Santos era dono do terreno, Valmira afirma que ele realmente comprou as terras do local onde hoje é a escola Delahê Fiquene, não tendo sido um processo de invasão. Além da extensão que abrange a escola, o terreno se estendia por um espaço bem maior. No processo de invasão da então Vila Lobão, o município de Imperatriz pediu uma parte do terreno de João dos Santos com a proposta da construção de uma praça para o local, mas João dos Santos disse que só cedia o terreno para construção de uma escola. Na época, o prefeito local era José de Ribamar Fiquene, juiz de direito, que também respondia pela escola Amaral Raposo e incentivava bastante a educação e fez naquele espaço uma escola, na época escola municipal, e colocou nesta escola o nome de sua mãe, Delahê Fiquene, homenageando-a.

Imperatriz, 19/02/2018.

APÊNDICE VII

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Nome /Profissão /Relação com o bairro.

Obs: a entrevista procurou respeitar o direcionamento da entrevistada, tendo apenas os pontos-chave acima.

Entrevista com Terezinha de Jesus Silva Oliveira - Costureira

Terezinha de Jesus Silva Oliveira, costureira. Conheci-a através de Dalvanir, ex-diretora do Centro de Ensino Delahê. D. Terezinha é natural de Passagem Franca – Ma, nasceu em 02 de março de 1950. Decidiu vir para Imperatriz juntamente com seu esposo Sr. Manuel, em 1973, porém somente em 1978 passa a morar no bairro, em 1977 houve a fundação do bairro Vila Lobão. O desejo de vir para esta cidade foi através de comentários dos amigos sobre o local, e o marido decidiu vir. Porém ficaram um período morando em Coquelândia por influência do irmão de D. Terezinha, mas seu desejo sempre foi vir para Imperatriz, até porque tudo de que precisavam em Coquelândia vinha de Imperatriz. Assim, em 77, toma conhecimento de um terreno que estava à venda no local que hoje é a Vila Lobão, compra-o e vai construindo, aos poucos, sua casa. Esse local era uma invasão que havia sido iniciada um ano antes e não tinha nenhuma estrutura e segurança, nem mesmo a certeza de que os moradores ali instalados ficariam naquele local. Mas um grupo de moradores, entre eles a maioria de mulheres, auxiliado por um grupo das freiras dominicanas, busca melhorias para o local e o direito de ali permanecer. O nome do bairro Vila Lobão foi em homenagem ao então senador Edson Lobão, que era deputado federal do Maranhão na época, para que ele os apadrinhasse, no sentido de olhar para aqueles moradores e os ajudasse na estruturação do local. O nome das ruas também fora escolhido pela comunidade, juntamente com o clube de mães, sendo colocados nomes em homenagem a algumas autoridades, como a rua Duque de Caxias, em homenagem a Luís Alves de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro, o então “Duque de Caxias”, entre outros nomes do local, como rua Frei Dário, em nome do pároco da igreja local, Rua Dom Marcelino, primeiro bispo de Carolina.

A primeira escola do local se chamava Roque Gomes, que ficava próxima de onde hoje é a escola Delahê Fiquene, e a outra escola foi o Núcleo Santa Cruz, num espaço cedido pela Igreja Santa Cruz, que começou também pelo esforço dos moradores do local. As crianças saíam de suas casas com os banquinhos para irem à escola. D. Terezinha sempre esteve à frente dessas conquistas,

ajudando na alfabetização dessas crianças, ajudando na busca por melhorias para o bairro, assim como muitas outras mulheres da localidade.

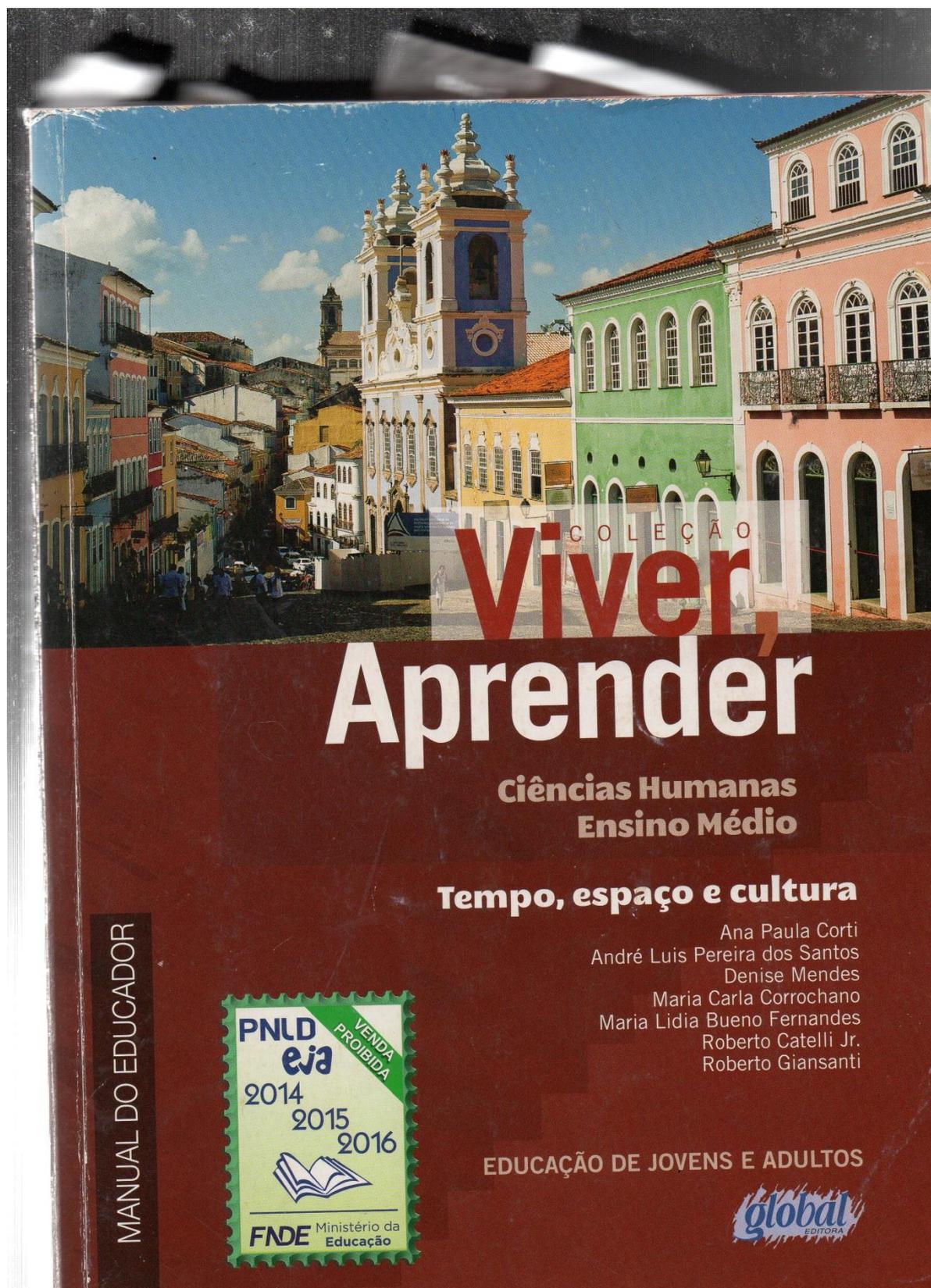
Considerado um dos melhores bairros de Imperatriz, passou por muitas dificuldades até que viesse a ser o bairro que é hoje, tendo à frente a luta e a garra dos moradores do local. D. Terezinha atuou como voluntária na escola Roque Gomes e depois no Núcleo Santa Cruz. Com a ajuda de Conceição Formiga, conseguiram indicar a professora Dolores para direcionar o Núcleo Santa Cruz

Terezinha também ajudou muito em relação a trabalhos culturais, desenvolvendo quadrilha com crianças, posteriormente foi convidada para organizar uma quadrilha com jovens, que se tornou uma das melhores em Imperatriz, conhecida como “Zé Comeu”, quando chegou até a ser homenageando na câmara do município de Imperatriz pelas contribuições para quadrilha dos jovens.

Imperatriz, 19/02/2018.

ANEXOS

ANEXO I



ANEXO II

Sumário

ETAPA 1 – RIQUEZAS E POBREZAS

<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 1 Riquezas e pobreza no mundo contemporâneo	7
	CAPÍTULO 2 Riquezas e pobreza ambientais	19
<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 3 Riquezas e pobreza em outros tempos: Antiguidade	29
	CAPÍTULO 4 A Filosofia no mundo antigo: ética, política e desigualdade	45
<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 5 Riquezas e pobreza em outros tempos: Idade Média	61
	CAPÍTULO 6 A Filosofia e o cotidiano: Deus, fé e Filosofia	72
	CAPÍTULO 7 O capitalismo e a construção do espaço: pobreza e riqueza no espaço urbano	86
	CAPÍTULO 8 Países ricos e países pobres nos séculos XX e XXI	98
	CAPÍTULO 9 Globalização e espaço geográfico	111
	CAPÍTULO 10 Questões contemporâneas: a geopolítica da energia	127
	CAPÍTULO 11 A imaginação sociológica	141
	CAPÍTULO 12 O trabalho e suas metamorfoses	151

ETAPA 2 – A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO

<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 1 A invenção do Brasil	169
	CAPÍTULO 2 A constituição do território brasileiro	183
<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 3 Dimensões do Brasil colonial	197
	CAPÍTULO 4 Questão agrária no Brasil: a relação com a terra	215
	CAPÍTULO 5 Paisagens naturais brasileiras e expressões culturais regionais	228
	CAPÍTULO 6 A Filosofia e o cotidiano: a sociedade civil e o Iluminismo	252
<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 7 As independências da América e a Revolução Francesa	266
	CAPÍTULO 8 Mudanças do Brasil imperial	281
<i>Hist.</i>	CAPÍTULO 9 Cidades da oligarquia	295
	CAPÍTULO 10 Cultura e sociedade	308

ANEXO III

ETAPA 3 – CIDADANIA E CONFLITOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

CAPÍTULO 1	As guerras mundiais	321
CAPÍTULO 2	Socialismos	339
CAPÍTULO 3	Guerra Fria: um mundo bipolar	352
CAPÍTULO 4	Um olhar sobre a América Latina e os movimentos de contestação	365
CAPÍTULO 5	Populismo, ditadura, democracia e protesto popular no Brasil	377
CAPÍTULO 6	A Filosofia e o cotidiano: engajamento político	395
CAPÍTULO 7	Cidadania e participação social no Brasil	407
CAPÍTULO 8	Política, cotidiano e democracia no Brasil	419
CAPÍTULO 9	Uma população cada vez mais urbana	435
CAPÍTULO 10	Um Brasil urbano	447
CAPÍTULO 11	Cidade e relações sociais	464
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		477



História



Geografia



Sociologia



Filosofia

ANEXO IV

Etapa 1

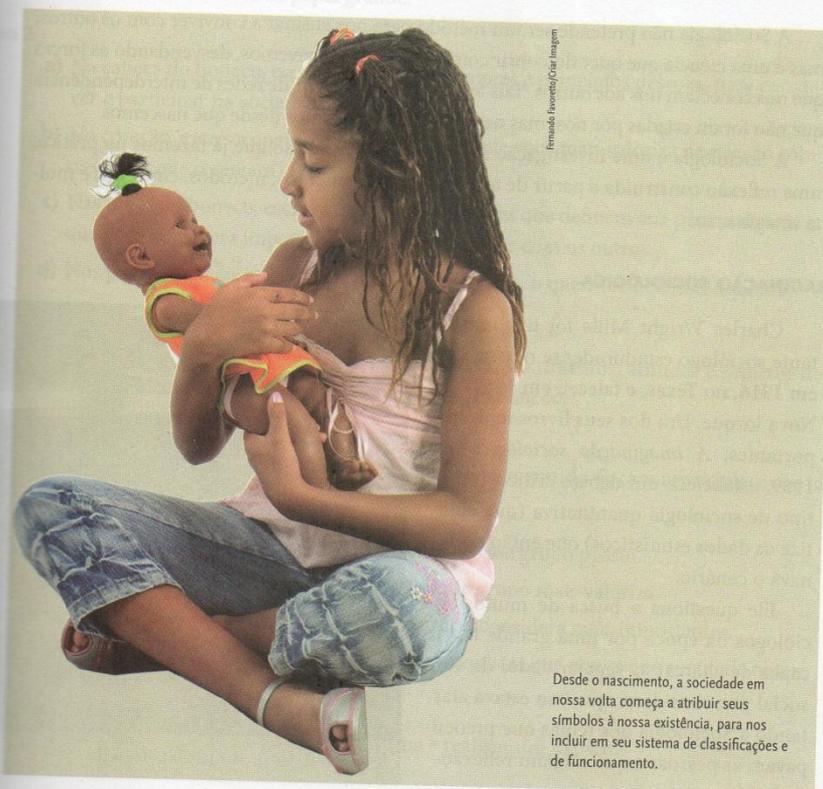
Capítulo 11
SOCIOLOGIA

A imaginação sociológica

Todos nós somos filhos, estudantes, temos amigos, trabalhamos, somos moradores de um bairro, cidadãos pertencentes a um território nacional. Reconhecemos a nós mesmos dessa forma em cada um desses grupos porque compartilhamos identidades com outras pessoas, crescemos e vivemos numa sociedade.

Isso ocorre desde nosso nascimento: podemos ter chegado ao mundo pelas mãos de uma parteira numa cidade do interior ou pelas mãos de um médico obstetra numa maternidade, mas todos nós, assim que chegamos, somos recebidos por um conjunto de seres humanos que logo tratam de nos incluir num grupo social, dando-nos um nome e sobrenome e rapidamente nos ensinando como viver em sociedade.

Se formos uma menina de classe média nascida numa maternidade urbana, provavelmente pendurarão um enfeite cor-de-rosa na porta do quarto. Mas se formos um menino, é provável que seja pendurado algo azul ou um escudo do time de futebol para o qual torcem os homens da família.



Fernando Faveretto/Clarif Imagem

Desde o nascimento, a sociedade em nossa volta começa a atribuir seus símbolos à nossa existência, para nos incluir em seu sistema de classificações e de funcionamento.

ANEXO V

OS MOVIMENTOS DE MULHERES

Os movimentos de mulheres procuram acabar com as desigualdades entre homens e mulheres quanto a salários, oportunidades de trabalho, responsabilidades na divisão do trabalho doméstico e com os filhos, lutam pelo direito ao aborto e pelo fim da violência doméstica, entre outras reivindicações.

No Brasil, existem várias entidades que atuam em situações específicas. Preocupam-se também com problemas de âmbito mais geral, como a melhoria dos transportes públicos, o direito à moradia, à educação e à saúde, o cuidado com os filhos etc.

Dentre as conquistas obtidas por esses movimentos, destaca-se a criação, nos anos 1980, do Conselho Estadual da Condição Feminina e da Delegacia Especializada da Mulher, como canais de diálogo entre o Estado e as mulheres.



Manifestação pelo Dia Internacional da Mulher, em Maceió (AL), 2007.



O ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ao lado do músico Gilberto Gil, usa boné que recebeu de integrantes do movimento hip-hop durante encontro no Palácio do Planalto, em Brasília (DF).

MOVIMENTO CULTURAL: O HIP-HOP E A CIDADANIA

O movimento cultural *hip-hop* surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960 e ganhou vários adeptos no Brasil nos anos 1980, especialmente em São Paulo. O *hip-hop* ganhou força no Brasil como movimento que expressa o protesto da população da periferia contra as elites e o Estado.

ANEXO VI – FOTOS EM SALA DE AULA

Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora

ANEXO VII – FOTOS FRENTE DA ESCOLA

Fonte: Acervo da autora