

# MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA-ESCOLA<sup>1</sup>

*Marcelo Lacerda Oliveira (UESB)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-4841-7417>

*José Jackson Reis dos Santos (UESB)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>

*Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0001-8811-3680>

## RESUMO

O artigo apresenta resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Vitória da Conquista, buscando compreender e problematizar discursos sobre gênero e suas implicações na trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Participaram da pesquisa sete estudantes, mulheres idosas, regularmente matriculadas na Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, no ano de 2019, instituição pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. O processo de construção das informações ocorreu por meio da realização de sete entrevistas narrativas e de três sessões coletivas de diálogo, apoiando-se, na fase de análise, em postulados foucaultianos e conceitos do campo dos estudos sobre gênero. Entre as conclusões da pesquisa, constatamos que implicações no convívio familiar foram construídas com base no medo, castigos e práticas opressoras, representados pela figura do pai. Implicações de ordem

---

1 A pesquisa, apresentada neste artigo, é oriunda de Mestrado em Ensino, realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e foi financiada pela UESB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma instituição.

\* Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: [marclacerda@hotmail.com](mailto:marclacerda@hotmail.com)

\*\* Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn-UESB). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: [jackson.santos@uesb.edu.br](mailto:jackson.santos@uesb.edu.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [sandra.campos@uesb.edu.br](mailto:sandra.campos@uesb.edu.br)

psicológica imprimiram nas crianças, tornadas adultas precocemente, marcas que permanecem na atualidade. As implicações físicas, impostas por meio de castigos, deixaram marcas para toda a vida. A negação do direito à escola significou, entre outros motivos, o impedimento a outros processos de formação e de escolarização, assim como a outros direitos fundamentais de cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Gênero; Mulheres idosas.

## ABSTRACT

### ELDERLY WOMEN IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: PROBLEMATIZING GENDER RELATIONSHIPS IN LIFE- SCHOOL

The article presents the results of a research developed under the Graduate Program in Teaching (Master and Doctorate), from Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, seeking to understand and problematize discourses about gender and its implications in the trajectory of life and schooling of elderly students of the Education of Young and Adult People. Seven students, elderly women, regularly enrolled in the Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, an institution belonging to the municipal education network of the city of Vitória da Conquista, Bahia, took part in this study in 2019. The information construction process took place through seven narrative interviews and three collective dialogue sessions, based, in the analysis phase, on Foucauldian postulates and concepts from the field of gender studies. Among the research conclusions, we found that implications for family life were built based on fear, punishment and oppressive practices, represented by the figure of the father. Implications of a psychological nature have impressed the children, who became adults early, marks that remain in the present. The physical implications, imposed through punishment, left marks for life. The denial of the right to school meant, among other reasons, the barrier to other processes of formation and schooling, as well as to other fundamental rights of citizenship.

**KEYWORDS:** Education of Young and Adult People; Genre; Elderly women.

## RESUMEN

### MUJERES MAYORES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELACIONES DE GÉNERO EN LA VIDA-ESCUELA

El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Enseñanza (Maestría y Doctorado), en la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahia, *Campus* de Vitória da Conquista, busca comprender y problematizar discursos sobre género y sus implicaciones en la trayectoria de vida y escolaridad de estudiantes de edad avanzada en la Educación de Jóvenes y Adultos. Siete mujeres de edad avanzada, inscritas

regularmente como estudantes, en la Escuela Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, participaron del estudio en 2019, una institución perteneciente a la red de educación municipal de la ciudad de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. El proceso de construcción de información se llevó a cabo a través de siete entrevistas narrativas y tres sesiones de diálogo colectivo, basadas, en la fase de análisis, en postulados foucaultianos y conceptos del campo de los estudios de género. Entre las conclusiones de la investigación, encontramos que las implicaciones para la vida familiar se construyeron a partir del miedo, el castigo y las prácticas opresoras, representadas por la figura del padre. Implicaciones de carácter psicológico quedaron impregnadas en las niñas, volviéndolas adultas precózmemente y estas marcas permanecen en la actualidad. Las implicaciones físicas, impuestas a través del castigos, dejaron marcas para toda la vida. La negación del derecho a la escuela significó, entre otras razones, el impedimento a otros procesos de formación y escolarización, como también a otros derechos fundamentales de la ciudadanía. **PALABRAS CLAVE:** Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Género; Mujeres de edad avanzada.

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* de Vitória da Conquista. Buscamos, aqui, fomentar discussões sobre as questões de gênero e suas interfaces com o contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas (EPJAI)<sup>2</sup> e, em especial, compreender a situação da mulher idosa nesta modalidade educativa.

O debate no texto consiste em compreender e problematizar a seguinte questão: Que discursos sobre gênero e suas implicações foram e são construídos na trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da EPJAI?

<sup>2</sup> Estão presentes, neste trabalho, as siglas EJA, EPJA e EPJAI. Esta última é utilizada sempre que se encontrar vinculada a uma construção dos autores deste texto, atribuindo ênfase às pessoas idosas (sujeitas desta pesquisa) e à diversidade presente nesta modalidade educativa. As demais siglas serão utilizadas sempre que se referirem a citações de outros autores.

A determinação de mulheres idosas em buscar o conhecimento nas salas de aula da EPJAI, mesmo combatidas pelo cansaço da luta diária, e a persistência em não desistirem da escola, pois veem ali uma saída da condição de pessoas com pouco conhecimento formal e de acesso a outras possibilidades de vida, evidenciam a certeza de que o baixo grau de escolarização também nega a estas senhoras os direitos mais básicos de cidadania. O esforço dessas mulheres idosas, matriculadas na EPJAI, a quem são, historicamente, negados direitos fundamentais, inclusive a educação, é uma das motivações que constituem esta pesquisa. Isso se soma às questões científicas e sociais, como o aumento do número de pessoas idosas no Brasil e o silenciamento, muitas vezes, de temas como as relações de gênero no campo do currículo e na legislação específica.

Apesar da vasta legislação sobre educação, não basta que garantias estejam expressas na lei. É preciso garantir, além da

esfera legislativa, que o *locus* operacional, conselhos, escolas, etc., também tenham condições de contribuir para o direito de acesso, da permanência e da qualidade do conhecimento produzido, pois, em sua maioria, estudantes da EPJAI se encontram excluídas/os da sociedade e sem acesso aos direitos fundamentais, garantidos, inclusive, no art.5º, da Constituição Federal de 1988. Por fazerem parte de um dos grupos de excluídos, citados, por exemplo, no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), essas mulheres, em grande parte, negras e pobres, são, ainda hoje, impedidas do pleno exercício da sua cidadania, pois o direito à educação, que lhes foi retirado, as mantém, em algum grau de dependência em relação a diversos outros direitos sociais.

Do exposto, consideramos fundamental e necessário que a escola aborde temas como a desigualdade de gênero, sexualidades e outras temáticas que fazem parte ou que, no passado, colaboraram e constituíram a forma e o contexto de vida de mulheres idosas. Mulheres essas que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2018), formam o grupo de pessoas não alfabetizadas, na mesma faixa etária, com maior percentual, sendo 19,1% para mulheres e 18,0% para os homens. Conforme, ainda, o IBGE, no ano de 2018, o Brasil apresentava quase seis milhões de pessoas não alfabetizadas com 60 (sessenta) anos ou mais, o que equivale a uma taxa de 18,6%.

Participaram desta pesquisa sete mulheres idosas, como define a Lei Nº 10.741 (BRASIL, 2003), Estatuto do Idoso, com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, e que estavam regulamente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental da EPJAI. Todas autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros, tanto por escrito quanto de forma oral, informação registrada em vídeo

constante em arquivos da pesquisa. As sete mulheres idosas integram os dados apresentados pelo IBGE (BRASIL, 2018), mulheres marcadas por serem idosas, pobres, muitas delas negras e moradoras de bairros populares. Marcas que, analisadas no contexto histórico, são responsáveis por conduzi-las à exclusão e, muitas vezes, a situações de opressão. São, portanto, sujeitas desta pesquisa: Alice Batista dos Reis<sup>3</sup> (60 anos), Maria do Carmo Moreira da Silva (74 anos de idade), Maria de Fátima de Jesus Souza (62 anos de idade), Cecília Marina Novais (60 anos), Idelice Antônia dos Santos Lima (62 anos), Diva Santana Santos (72 anos), Dejanira Santana Amaral (62 anos).

O estudo foi realizado no ano de 2019, na Escola Municipal Antônia Cavalcante e Silva (EMACS)<sup>4</sup>, instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, e foi selecionada por constar, em seus dados quantitativos, aproximadamente, 14% de todas as idosas matriculadas na EPJAI na referida rede.

Além desta breve Introdução, o artigo apresenta, na sequência, o percurso metodológico e as seções de análise dos dados, tendo como subtítulos: a) Mulheres idosas e suas reflexões sobre relações familiares, infância(s) e trabalho(s); b) Mulheres idosas e suas narrativas sobre a(s) infância(s) vivida(s); c) Relação entre escola, trabalho, poder e gênero. Após análise dos dados, são socializadas as principais conclusões da pesquisa.

3 O cálculo da idade levou em consideração o ano de realização da pesquisa, ou seja, 2019.

4 A divulgação do nome da instituição foi autorizada pela direção da escola, Lucinéa Gomes de Jesus, a quem agradecemos por acolher e compartilhar conosco todo o processo vivido na realização desta pesquisa.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Por considerar que os discursos sobre gênero e suas implicações na vida e na escolarização de mulheres idosas estudantes da EPJAI se constituem em questões muito particulares, subjetivas e que não podem ser quantificados, o estudo situa-se no contexto de uma pesquisa de natureza qualitativa. Para o processo de construção, organização e interpretação das informações, utilizamos a abordagem narrativa, buscando compreender, nas diferentes fases de vida, “[...] experiências individuais que podem lançar luz sobre as identidades [...] e as imagens que [...] têm de si mesmas” (CRESWELL, 2014, p.69), e evidenciam as implicações que os discursos sobre gênero trazem para a realidade e como afetam a condição de mulher e de estudantes. Isto porque, assim como afirma Foucault (2009), acreditamos que o passado está vivo no presente, e ensinamos compreendê-lo partindo de fatos particulares e experienciados pelas partícipes da pesquisa, problematizando subjetividades e possibilidades de cada uma para superar e/ou reelaborar as adversidades da vida frente aos constantes processos de exclusão social a que foram submetidas.

O processo de construção das informações apoiou-se em distintos procedimentos e/ou técnicas, conforme descrevemos a seguir:

a) realização de sete entrevistas narrativas com as partícipes, priorizando momentos, lembranças e memórias vividas e experienciadas em diferentes fases da vida. Escolhemos a entrevista narrativa na perspectiva de Eugênio e Trindade (2017, p.121), ou seja:

Nesse percurso não é suficiente só captar as experiências individuais e coletivas, é preciso compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produz as expe-

riências narradas. Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado.

Nesse sentido, tivemos o cuidado de não seguir na direção de uma abordagem fechada, elaborando questões que possibilitassem momentos de abertura e de detalhamento das experiências das estudantes envolvidas. Para tanto, preparamos o ambiente com câmera filmadora e celular, posicionados de forma a evitar que o registro daquela conversa causasse constrangimento ou timidez.

b) realização de três Sessões Coletivas de Diálogo (SCD). As SCD são, segundo Santos (2011, p.51), “[...] espaço-tempo de estudo, reflexão crítica sobre a prática; momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo”. Nesta etapa, reunimos todas as senhoras para realização de reflexões e conversas de interesse geral do grupo.

A primeira SCD, realizada em 02 de abril de 2019, na EMACS, foi dedicada à apresentação da pesquisa e à aproximação do pesquisador com as sujeitas da investigação. Esta SCD foi importante para construir um clima de confiança e credibilidade para o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa, a realização de entrevistas. Para isso, procuramos utilizar uma linguagem que fosse facilmente compreendida e buscamos uma dinâmica de grupo que servisse para uma apresentação inicial, oportunizando que as senhoras se percebessem de outro ponto de vista, o da valorização, que as fizessem se sentir, ainda mais, importantes e merecedoras de atenção.

A segunda SCD, realizada em 11 de novembro de 2019, teve a perspectiva de que



os pesquisadores fizessem a leitura (em voz alta) do texto organizado para compor a apresentação de cada uma delas. Este momento foi pensado, também, para obter, de forma verbal e pública, a validação do conteúdo das entrevistas narrativas. Ao iniciar a leitura, deixamos claro que poderíamos ser interrompidos a qualquer instante para esclarecer dúvidas sobre palavras e expressões que, por ventura, não fossem compreendidas, colocando-nos à disposição para explicar o que fosse preciso. Ao final da leitura de cada texto, foi solicitado à participante que se pronunciasse sobre o que ouviu. Aqui cada uma concordou com a transcrição apresentada e com a publicação do texto conforme elaborado.

A terceira SCD aconteceu em 19 de novembro de 2019 e foi pensada para oportunizar um momento de reflexão sobre o que foi dito nas entrevistas narrativas, com frases extraídas de cada encontro realizado. Naquele momento, solicitamos que cada uma refletisse e falasse o que entendia sobre frases ditas por elas próprias. Além destes fragmentos de narrativas, outros fizeram parte das reflexões, especialmente aqueles com conteúdo machista, reproduzidos, algumas vezes, nos discursos. Este momento foi de grande importância para fomentar reflexões que elas ainda não haviam problematizado, sendo relevante, também, para que reconhecessem que os discursos ali presentes fabricaram muitas de suas ações na sua trajetória de vida.

c) levantamento bibliográfico sobre a temática “gênero”, na base de dados disponíveis no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O levantamento bibliográfico, necessário em toda pesquisa científica, é uma possibilidade de ampliar o leque de informações (TRIVIÑOS, 2009), a respeito dos

artigos e temáticas publicados. No caso específico desta pesquisa, trabalhamos com os descritores gênero, EJA, EPJAI e idosa(o), considerando os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais, no Grupo de Trabalho 18 (GT 18), que discute, especificamente, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e no GT 23, dedicado às discussões sobre Gênero, Sexualidade e Educação. Neste contexto, buscamos localizar trabalhos científicos voltados, especificamente, para a temática central de nosso estudo. Fundamentais também, neste processo de levantamento bibliográfico, foram autores como Foucault (1995, 1996, 2003, 2009), Louro (1997), Scott (1992, 1995), Butler (2001, 2007), dentre outros, contribuindo para ampliar e aprofundar a análise dos dados em diferentes momentos da pesquisa.

No processo de análise, abordamos, ainda, noções essenciais do pensamento foucaultiano como subjetividade, sujeito e poder, buscando entender os diferentes processos de constituição das participantes na condição de sujeitas, bem como a relação entre os processos de sujeição com os mecanismos de exploração e dominação pelos quais passaram nas relações de poder. Na próxima seção, passamos, portanto, a análise dos dados.

## **MULHERES IDOSAS E SUAS REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES FAMILIARES, INFÂNCIA(S) E TRABALHO(S)**

Todas as narrativas apresentadas pelas sete mulheres idosas tratam de momentos de suas vidas em passagens que confundem a infância, os sonhos da juventude e a maturidade. No percurso dessas narrativas, muitas recordações e alguns (res)sentimentos vieram à tona e acreditamos poder, hoje,

entender melhor, sob o olhar de noções essenciais do pensamento de Foucault, esses sentimentos e recordações para compreender as implicações dos discursos de gênero na vida e na escolarização dessas senhoras.

No modelo de família existente, à época, cabia às mulheres, segundo Faria (1997, p.34), o papel vocacional da “dócil e casadoura professorinha”, isso para aquelas que conseguissem ultrapassar as barreiras do acesso e da permanência na escola. Para as que não estudavam, restava-lhes desenvolver a mesma docilidade, mas, em funções diferentes como as de doméstica, babás e cozinheiras, como foi o caso de todas as sujeitas desta pesquisa e de algumas de suas mães.

Ao narrar sobre suas infâncias e a convivência com as pessoas com quem habitavam, naquela época, contaram que passaram por grandes dificuldades e sofreram diferentes formas de castigo que repercutem em suas vidas, ainda hoje. Sobre a infância e constituição familiar, afirmaram:

Nasci não pesava nem um quilo, onde eu fui batizada rápido com medo que eu morresse. [...] <sup>5</sup> (Morava) <sup>6</sup> com minha mãe e meu pai que era uma pessoa [...] apesar que eu fui criada com regime militar. Antes de oito ano, já trabalhava nas casa dos outro. Quando eu tava com dez anos, tava mexendo com salgado mesmo, na casa de uma mulher (Cecília).

Morava com pai e mãe. Era vida de sofrimento. [...] Meus pais sofria. Eu, também, sofria junto, né. Meus pais foi muito sofrido e eu também sofria junto. Era nas roça capinano. Na enxada. A gente quando foi ficando maior...ai meu pai botava nois roça (Diva).

5 Usamos colchetes para suprimir falas sem prejuízo do contexto original.

6 Entre parêntesis, acrescentamos, em alguns momentos das narrativas, palavras ou expressões visando deixar mais clara a ideia apresentada. Em geral, é a inserção de palavras para dar sentido e fluidez às falas retiradas das narrativas.

Morava com meus pais. Eu não tive infância. Minha vida era atrás de bicho pelos mato. Derne 8 anos de idade que eu comecei trabalhar. Com 8 anos de idade eu já tinha um bisco, um facão e uma enxada (Dejanira).

[...] Eu morava com minha mãe e com meu pai. Quando eu convivia com meu pai, na idade de 10 anos, eu trabalhava na roça, né, já capinava. Ele pegava a enxada pra fazê o cabinho pequeno pra gente ir pra a roça capiná.[...] a gente ia pra roça capiná e no oto período eu ia tomá conta dos meus irmão. Eu só sei que eu só libertei de meu pai e mais minha mãe quando eu se casei (Maria Fátima).

[...] Eu morava mais um, mais outro. Aí um certo tempo eu encontrei uma pessoa que simpatizou comigo. (eu ainda) Criança, simpatizou comigo, aí me chamou pra morar na casa dela, uma família. (Maria do Carmo).

Cecília começa sua narrativa desconstruindo a ideia de essencialismo da fragilidade feminina, ao mostrar que desde muito cedo já lutava pela vida, uma vez que, após nascer, teve que ser batizada às pressas antes que morresse pagã. Vemos aqui a forte influência do discurso religioso, presente na cultura familiar de Cecília, histórica e fortemente exercido pela igreja, com mais potência nas pequenas localidades, como a que Cecília nasceu que considera impuro e não merecedor da dádiva divina, da vida eterna, aquele que não se batizasse na igreja católica. O processo de construção do discurso religioso foi muito bem articulado, pela igreja, que, como instituição social, dispõe de complexa estrutura de instrumentos de controle sobre os sujeitos, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, o batismo.

Outra luta constante, tanto de Cecília como das outras seis mulheres, era a condição de opressão social a que estavam submetidas as suas famílias, todas das classes populares e de trabalhadores braçais, mo-

radores da zona rural, pois não tinham condições financeiras de se manter, adequadamente, a ponto de possibilitar uma gravidez saudável e um parto tranquilo à sua mãe, no caso de Cecília.

A interpretação que fazemos de sua fala sobre dizer que não “pesava nem um quilo que as tripas eram vistas até por fora da barriga” (Cecília), era a de que a família não tinha condições alimentares suficientes para nutrir a mãe e, conseqüentemente, aquela criança que precisaria nascer forte para enfrentar as dificuldades que estavam por vir. Será que, conforme questiona Butler (2007), os corpos não importam? Tentamos responder a esta questão com base no que diz Arroyo (2015), ao afirmar que, não assegurar à pobreza a centralidade devida como elemento que compromete as bases materiais do viver humano, leva o pensamento social a desconsiderar as carências materiais que chegam às escolas, levando à reflexão apenas para as conseqüências morais e intelectuais da pobreza.

O corpo de Cecília, assim como o de sua mãe, das outras sujeitas da pesquisa e das muitas mulheres pobres, que tiveram seus filhos em situação semelhante, importava e importa, sim. E, como afirma Arroyo (2015, p. 10), a “[...] insensibilidade dessa visão reducionista sobre os(as) pobres leva a [...] efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos”.

Dejanira, Diva, Maria do Carmo, Maria de Fátima e Cecília tiveram uma infância difícil e se viram, precoce e compulsoriamente, levadas a colaborar com a manutenção da casa e da família, por meio do trabalho braçal. Isso fica evidenciado nas falas anteriores de Cecília, Diva, Dejanira, Maria de Fátima e Maria do Carmo. Estamos abordando

a década dos anos de 1960, quando as participantes desta pesquisa eram ainda crianças e, apesar de já existir a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (BRASIL, 1943), não existia dispositivo legal, como a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente, que representa um avanço, ao estabelecer, em seu Art. 4º, como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a prioridade absoluta na efetivação dos direitos referentes à vida, citando, especificamente, a educação, a dignidade e respeito (BRASIL, 1990), capaz de proibir o trabalho e/ou a exploração infantil. Como mostra Del Priore (2012, p.233), há, historicamente, na “[...] condição da criança no Brasil uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais e por organizações não governamentais ou autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa”. Essa diferença sempre foi uma realidade na vida destas mulheres.

Como o papel da mulher na sociedade daquela época era voltado, principalmente, para os afazeres domésticos, todas elas viram suas mães serem submetidas a esse discurso de opressão e, na seqüência, elas próprias foram subjugadas a ele. As participantes evidenciam, em suas narrativas, a forte presença da figura paterna na condução da casa e da família. Isso demonstra o poder do discurso inserido no contexto da sociedade, contexto no qual a ditadura militar agia para o endurecimento dos instrumentos de controle social, voltados para normalizar as estruturas de poder e, assim, torná-las dóceis, obedientes.

A rigidez militar do pai dava para Cecília a ideia de que seu pai foi um herói capaz de conduzir a família, com “cinco filha mulher”. O destaque feito sobre as “cinco filha mu-



lher” (na repetição da frase e na mudança no tom de voz) denota, a nosso ver, o quão pesado era, para um pai, ter crianças do sexo feminino, tidas pela sociedade como inferiores, que davam muito trabalho e despesa. As práticas discursivas, que influenciam na formação da subjetividade de diferentes indivíduos, encontraram campo fértil na vida das meninas, hoje mulheres idosas, para a efetivação de discursos. Temos, dessa maneira, que os corpos infantis seriam, de acordo com Arroyo (2015, p.8), “[...] um território em disputa que é apropriado pelo Estado, escola, família, mídia e religião e, nas práticas pedagógicas oriundas dessas instâncias, estão expressas as marcas e tatuagens históricas das subjetividades e coletivos sociais”. E assim foi, não apenas com as sete partícipes aqui apresentadas, como mostra Del Priore (1992), uma vez que as marcas estão, emblematicamente, cunhadas na história do corpo e na história da infância. E acrescentamos: estão marcadas na alma e na memória destas mulheres estudantes que, hoje, buscam formas de amenizar, camuflar e, em alguns casos, (re)elaborar essas marcas.

Outro ponto a ser refletido é a relação da infância com o trabalho, muito marcante na vida de cada uma delas. Como enfatiza Arroyo (2015), é pensamento de alguns a noção de que os pobres, assim o são, por não trabalharem, e não trabalham por não terem qualificação exigida sendo relegados ao subemprego. “[...] logo, acabam no desemprego, no subemprego, no biscate informal ou explorando de maneira tradicional e improdutiva a terra e os recursos que possuem” (ARROYO, 2015, p.12).

Todas as partícipes desta pesquisa têm origem simples na zona rural. Seis delas passaram pela experiência de explorar propriedades onde moravam, suas ou de terceiros, ao tempo em que eram elas próprias, tam-

bém, exploradas enquanto crianças do sexo feminino. A exploração do trabalho possibilita a “[...] produção de desigualdades sociais, raciais, de gênero” (ARROYO, 2015, p.13) e, ainda hoje, mantém-se como “[...] um modelo de trabalho que continua racista, sexista, empurrando ao desemprego e aos empregos mais precarizados os coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero, das periferias e dos campos” (ARROYO, 2015, p.13). E toda essa mão-de-obra precarizada, produzida por um padrão preconceituoso e discriminatório de trabalho, vai gerar, segundo o autor, “[...] milhões na pobreza extrema, cujos(as) filhos(as) estão no Programa Bolsa Família. (ARROYO, 2015, p.13), ou participando de outros programas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é um benefício da assistência social, pago pelo Governo Federal e assegurado por lei 8.742/93 - Lei Orgânica da Assistência (LOAS), assegurando o acesso de idosos e pessoas com deficiência às condições mínimas de uma vida digna, que é o caso de quatro, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) das senhoras participantes deste estudo.

Quando Dejanira e Diva buscam nos fazer entender sobre seus instrumentos de trabalho, detalhando momentos de sua vida laboral, ao explicar o que é e para que serve o “biscó”, instrumento de trabalho, adaptado, no caso de Dejanira; e o que é um “panicum”, no caso de Diva, acreditamos que essa ideia foi-lhe ensinada por seus pais para que ela desempenhasse bem seu papel.

A caracterização das mulheres pobres, segundo Arroyo (2013), como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, assim, alocá-las nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural. Infelizmente, Cecília, Dejanira, Diva, Maria de Fátima,

ma, Maria do Carmo, Alice e Idelice trazem na pele, no rosto e, principalmente, nas lembranças as marcas desse lugar último na ordem social; seja por não serem respeitadas em seus direitos, como de ir e permanecer na escola, ou pela execução forçada das tarefas no campo ou em casa, seja como doméstica, em “casa de família”, como afirmaram.

Apesar de termos cinco senhoras com trajetórias infantis semelhantes, no que se refere ao trabalho e dureza vivida nessa fase da vida, Alice e Idelice se distanciam da linha que demarca o percurso traçado pelas demais e puderam ter seus direitos à infância e do ser criança respeitados, ao narrarem que tiveram uma infância sem a obrigação do trabalho para ajudar nas despesas de casa. Entretanto, os diferentes contextos sociais que as permitiram brincar, quando criança, não as livraram da instituição patriarcal vigente.

[Morava] só com minha mãe e meu pai. Graças a Deus foi uma convivência muito boa, né. Tive muito de aprender com eles. Eles soube me ensinar, graças a Deus. (Alice)

Morava com meus pais. Antes eu morava em Lagarto, Sergipe, até a minha infância. Aí, quando eu completei dezoito anos, fui morar em São Paulo (Idelice).

As outras cinco partícipes, ao narrarem suas trajetórias, deixam claro que a vida não foi fácil e que a infância foi-lhes suprimida para dar lugar ao trabalho e à sobrevivência, suas e de suas famílias.

Os recortes de falas anteriores mostram que cinco senhoras, quando meninas, conviviam, em seus lares, com a família constituída por pai, mãe e irmãos. Ao narrarem seus percursos de vida, todas elas deixam claro que a figura masculina, seja paterna ou a que ocupou esse lugar, como o padrinho, caso de uma das entrevistadas, traz à tona o poder do homem na condução da casa e

a dependência, dos demais membros, dessa figura masculina, detentor de poder e figura central da família.

A força e virilidade do homem, na figura do pai ou responsável, manifestada nas falas, pelas partícipes, principalmente nas falas de Cecília e de Maria de Fátima, deixam clara a existência e efetividade do patriarcado, uma das muitas relações de poder, em suas vidas, e nos mostra, como afirma Safiotti (2005, p. 71), que a ideologia patriarcal é “[...] forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana”.

Para Foucault (2003), o poder não existe senão em ato e o patriarcado, como modo de aplicação desse poder, e a pedagogia da violência, como sua modalidade de exercício, intervêm de forma a desenhar a configuração social e as implicações desejadas por aqueles que o exercem, sujeitando as senhoras idosas, na época crianças, à condição de vida que, muitas vezes, elas próprias não desejavam para si, como vimos, principalmente, nas falas de Maria de Fátima e Cecília, que viram de perto e sentiram no corpo a força e poder dessa relação social.

Essa pedagogia da violência ainda que não recorra, como afirma Foucault (2009, p.28), “[...] a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão”. Os instrumentos agrícolas adaptados aos corpos infantis, narrados por Maria de Fátima e Dejanira, tinham seu papel nesse processo de submissão e controle.

Para Safiotti (2005), na sociedade patriarcal, marcante, principalmente, na fala de Cecília, há uma banalização da violência

de maneira acentuada, o que acaba por instituir uma tolerância e até mesmo um incentivo da sociedade para que a virilidade masculina seja exercida com base na dominação, tendo como princípio a organização social de gênero. Essa tolerância e incentivo social ficam muito evidenciados no depoimento de uma das entrevistadas:

[...] apesar que eu fui criada com regime militar, meu pai era muito bravo, mas eu agradeço ele, hoje, por ele ter sido bravo. Por que um pai com nove filhos, cinco filha mulher, se ele não fosse bravo, ele não dava conta (Cecília).

Cecília entende a braveza do pai como essencial para manter a estrutura familiar e orientar as pessoas que ali vivem.

O patriarcado consiste, segundo Safiotti (2005), numa crença da autoridade, dada à figura masculina que retira das relações de poder todos os que não se enquadram no padrão de masculinidade definido, restando ao outros, a subordinação e a obediência. Assim, torna-se uma questão privada, normal e naturalmente comum que os homens maltratem, como afirma Safiotti (2005), suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência, que foi exercida sobre essas senhoras, quando meninas, fazendo-as passar pelo que Freire (2000) chamou de experiência da “violência da interdição do corpo”, dentro de uma realidade social que surge, ensinando-as a rejeitarem seus próprios corpos e a tornarem-se seres menores, inferiores. Isto fica mais evidente, no tópico a seguir, ao tratarmos das infâncias roubadas (ARROYO, 2015). A visão de Cecília sobre seu pai e a forma como ele agia para controlar sua família revelam o peso que tem a concepção bancária da educação, exercida no interior dos lares, à medida que nega o diálogo.

## MULHERES IDOSAS E SUAS NARRATIVAS SOBRE A(S) INFÂNCIA(S)

Del Priore (2012, p. 233) afirma que o “[...] mundo que a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive”, pois, como enfatiza a própria autora, “[...] as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira” (DEL PRIORE, 2012, p.233). Neste abismo que separa esses dois mundos, temos a segregação criada por discursos que normalizaram e naturalizaram imagens de “[...] crianças empobrecidas ‘brincando’ em meio aos esgotos, palafitas e lajes” (ARROYO, 2015, p.8).

As senhoras, aqui apresentadas, enquanto meninas pobres, não estavam em meio aos esgotos, palafitas e lajes, mas, em situação análoga de abandono na zona rural, de onde eram, igualmente, invisibilizadas enquanto crianças, pois não puderam viver a infância em sua dimensão plena (DEL PRIORE, 2012), e tiveram seus corpos como alvos de uma subjetivação contínua, sendo visibilizados, unicamente, enquanto sujeitos produtivos. O processo de subjetivação, segundo Veiga-Neto (2003), se constitui naquilo que está sendo permanentemente constituído culturalmente, via interpelações discursivas e lutas pela imposição de significações.

Esses processos possibilitaram infâncias, como afirma Arroyo (2015, p. 336), que foram “[...] vitimadas sem direito a viver a infância digna, obrigadas a viver uma infância sempre ameaçada pelos tempos difíceis de vir ao mundo, de viver-sobreviver neste mundo”. Essas intervenções estavam liga-

das, segundo Foucault (2009), à intensificação da observância das regras que tinham como propósito disciplinar os corpos.

As ameaças e castigos naqueles tempos difíceis se faziam presentes sempre que as atividades definidas para cada uma não fossem executadas. Tais instrumentos se tornavam mecanismos de subjetivação e de controle dos comportamentos. Esses deveriam ser sutis, dóceis e não oferecer resistência. Neste contexto, não havia lugar para diversão e brincadeiras de crianças, pois as senhoras, na época meninas, não viveram suas infâncias com dignidade, exceto duas delas e, ao falarem disso, trazem marcas físicas e psicológicas que se manifestam nas falas:

Quando meu pai pegava pra bater, batia de verdade. Inclusive eu tenho problema de vista, por conta de côro. Inclusive eu tinha uma [brincadeira] e apanhei muito por causa dela. Eu gostava de jogar, birosca. Uns fala birosca, outros fala bolinha de gude. [...] E meu pai detestava. Por que ele falava assim: isso é brinquedo de homem, não de mulher. Mas eu gostava daquilo. Apanhava, ele pegava minha latinha de bolinha de gude e jogava fora. (Cecília).

Não tinha tempo de brincá, não. Eu tinha o gancho de puxá o mato. Era roçano e puxano mato. Eu já trabaiaei de foice, de machado, de biscó. Era pescano lá pelas roça, pelos rio pra pegar uns pexinho pra fazê a comida. desne criança, com 8 ano de idade fazia essas coisa tudo. (Dejanira).

Não. na idade 10 ano que trabalhava na roça né. Já capinava, ele [pai] pegava enxada e fazia o cabinho pequeno pra gente ir para a roça capinar. Eu não sei o que é isso, eu não sei o que é brincar. Nunca brinquei com boneca. (Maria Fátima).

Eu não tinha direito de brincar. Eu tinha que panhá água, panhá lenha, era assim. Tudo isso eu tinha fazer pisar café, penerá sal, fazer tudo, limpar arroz. (Maria do Carmo)

Ah! Era muito boa! Naquela época muito boa

mermo. Brincava de boneca, um bocado de coisa. Assim. (Alice).

Ah! Brincava de roda, de pular, depois começou andar de bicicleta. (Idelice).

As narrativas das cinco primeiras senhoras mostram o forte domínio da figura masculina. A normatização das relações familiares, regulada pelo patriarcado, atravessou a história e permanece ainda hoje, sobretudo, em famílias que, como afirma Safiotti (2005), foram marcadas por relações de violência, hierarquia e obediência do grupo familiar à figura masculina, muito característica das organizações patriarcais, nas quais são naturalizados e legitimam diversas formas de abusos masculinos.

O patriarcado exercia a domesticidade, tal qual afirma Foucault (2009, p. 164): “[...] uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão”. Era essa a rotina daquelas meninas: viver sob uma dominação que lhes tirou a infância. É sabido, como afirma Ariès (2006), que a particularidade da infância não foi, nem será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. E a clareza de tais condições, que lhes acometiam, permitiu às senhoras idosas da EPJAI reconhecerem o direito que lhes foi retirado, o de viver a infância.

O lugar determinado às meninas na sociedade, nos afazeres da casa dos pais ou dos maridos, e mesmo a conduta orientada para não praticar determinadas brincadeiras infantis, como o jogo de gude, mencionado por Cecilia, seguem, como colocado por Bourdieu (2019, p.31), uma definição social dos órgãos sexuais, que “[...] longe de ser um registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de

uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças ou do obscurantismo de certas semelhanças”. E quando falamos de infância, falamos daquela que, segundo Arroyo (1994, p.29),

[...] passou a ser compreendida como necessária ao desenvolvimento pessoal e, portanto, precisa ser entendida como deveres públicos do Estado, vendo essa fase da vida como um período em que a criança possa ter seus direitos garantidos e respeitados por leis relativos à sua idade.

E na idade em que a maioria das crianças encontrava-se na escola, esta considerada como espaço de vivência da cidadania, as senhoras estavam na lida do campo, nas “casas de família” e tiveram negado seu direito de frequentar a escola. Se não o tivesse, o exercício e vivência na educação poderiam ter proporcionado implicações bem diferentes das que se apresentam hoje, negação que percebemos a seguir ao falarem da relação com a escola.

Na fala de Diva, afirma, em outras palavras, que, a partir do momento em que as crianças apresentavam autonomia e habilidade de manusear instrumentos, eram inseridas, imediatamente, no mundo adulto, principalmente, no mundo do trabalho. Cecília, Diva, Maria do Carmo, Dejanira e Maria de Fátima são muito claras ao afirmarem, durante as entrevistas, que não tiveram infância e que, no lugar das brincadeiras e vida social relativa a essa fase da vida, tiveram que colaborar, significativamente, com o suor de seus rostos para a manutenção da família, seja na lida na roça, seja nas cozinhas em “casas de família”.

## RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, TRABALHO, PODER E GÊNERO

Cinco das senhoras narram, com a forte marca de ressentimento, o processo de exclusão

pelo qual passaram em relação à escola, na fase da infância, não tendo, nela, o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Essa negação de direitos, muitas vezes, em razão das condições econômicas e sociais da família, levou cada uma daquelas meninas, como afirma Arroyo (2015, p.337), a “[...] se vê predeterminada a um tipo de existência marginalizada”, ainda que sem a maturidade para se reconhecer assim. Esse direito negado fez daquelas crianças sujeitas desprovidas de direitos, afinal, “[...] desde a proclamação do direito de todo-cada cidadão à educação e do dever do Estado de garanti-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos” (ARROYO, 2015, p. 337). O autor fundamenta a proposta de uma educação para a infância capaz de assegurar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais e alimentares para que a criança viva e se experimente como sujeito de direito, garantindo a vivência da cidadania desde a infância; vivência essa que não se concretizou para as partícipes desta pesquisa. Como percebemos em suas narrativas, essa educação nunca chegou a ser uma realidade para elas. Isto fica mais evidente ao observarmos os discursos sobre seus percursos no campo educacional.

Não fiquei nem oito dias. Eu tinha duas opções só: ou ficava na escola e aprendia ou ficava com fome, porque não tinha o que comer. Então assim, so tinha duas opções, entendeu? Então eu preferi ir trabalhá por que não tinha o que comer. Mas eu não reclamo... tem hora que..... eu fico triste.. mais eu preendi a trabalhá.... eu preendi ter responsabilidade (Cecília).

Não, não, nunca fui [à escola]. Nois... meus irmão nenhum. Meus irmão nenhum. Num tinha escola onde nois morava, nois morava numa roça, não rinha escola. Ai, naquele

tempo, o povo ficô tudo sem estudá, por isso que nois não aprendeu. (Diva).

Nos depoimentos anteriores, percebemos, claramente, a negação do direito à educação, materializada em processos de desigualdade social. Segundo Faria (2017, p. 9), podemos afirmar que estes sujeitos “[...] sofrem por não vivenciar uma educação que atenda suas reais necessidades e demandas, de modo que sua população possa experimentar de fato, a cidadania participativa”. Cidadania que seria desenvolvida, conforme Caldart (2009), se a universalidade da educação, assegurada pelos institutos e preceitos legais, alcançasse, de forma efetiva, a educação do campo, que luta seriamente para ali ser incluída.

Não, quando eu fui na escola, acho que eu tinha uns 18 ano. Premero eu ia pra roça, trabalhava, depois eu vinha [ante de ir para a escola], pra ir na escola, eu tinha que ir pro rio lavá ropa, outra hora era prato, na hora que eu ia tomá o banho pra ir pra escola, chegava lá era 3 hora. Ai não deu [dava] tempo eu estudá nada”. (Dejanira).

Até que tinha escola na roça, né. Tinha uma escola. Eu mais meu irmão saia escondido para ir para escola, aí quando ele [o pai] chegava, ele pegava nois e batia, falava com nois que nosso trabalho tinha de ser na roça, que nois ia para escola aprendê o que não presta. E nois continuava indo escondido. Nois pegava as ropas e colocava num saco plástico e escondia debaixo dos pé de batata, suspendia as rama e colocava debaixo, e toda vez que nois ia ele chegava e dava uma surra em nois. Ai ele foi, conversou com a professora, a professora conversou com ele e não aceitou mais nois, né. Eu mais meu irmão saiu escondido de novo, e chorou, chorou e ela ficou com nois. Ai, quando ele [o pai] chegou lá, bateu tanto em nois que as mão inchou de palmatória que aí, nois desistiu, nois não foi mais não, causa que nois tinha medo dele. (Maria de Fátima).

Nessa casa que eu cabeí de criar, nessa casa, sim, eu me matriculei na escola e falei assim: ó Dinha, eu vou estudá. Aí ela falou assim pra mim: estuda! Você tá aqui é para trabalhar, não é para estudar, não. Que você tem que ficar, acordada, pra na hora que os menino chega, você servir a janta. Mais eu falei assim: eu quero tanto estudá, eu tenho um sonho na minha vida [...] eu quero estudá. Não, aqui não (respondeu a Dinha). (Maria do Carmo).

Minha mãe, ela me criou na escola, botou na escola quando eu era pequena. Eu frequentei escola sim. Mais só que é assim, eu tenho probrema assim. Parece que a minha mente, tenho um broqueio na mente, sabe? Eu nunca fiz assim, um exame, essas coisa não, mas eu tenho sim um broqueio na mente. (Alice).

Não [foi à escola]. Muito pouco, porque eu mesmo nunca me interessei, assim, quando eu era menina. Mais meus pais tinha me colocado na escola; Mais naquela época, assim... escola de roça, essas coisa, né, a gente... nunca me interessei de estuda. (Idelice).

Diferentemente de suas colegas da EMACS, Alice e Idelice relataram que tiveram uma infância com garantia de seus direitos, dentre eles, o direito à educação. Ainda que por motivos outros, as duas não seguiram seus estudos, seus pais as matricularam e até se esforçaram, segundo contam, para que elas frequentassem a escola. Entretanto, narram as dificuldades que tiveram para estar e permanecer na escola. Alice conta de seus problemas como algo certo, inquestionável: “eu tenho probrema, [...] tenho um broqueio na mente”. Temos aqui uma clara manifestação da subjetivação do sujeito, do humano, pois, como afirma Butler (2001, p. 161), “[...] a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano,’ o inumano, o humanamente impensável”. Já Idelice afirma que seus pais a incentivavam, mas “a gente que não se interessou



mesmo. Eu, inclusive eu”. Ao analisar essas afirmativas, pensamos que essas mulheres, levadas à escola pela família, lá não permaneceram. E suas narrativas, cheias de certezas nos olhares, mas sem nenhuma comprovação científica ou profissional, permitem pensar na afirmativa que faz Paraiso (2016) ao expressar que o currículo e, conseqüentemente, a escola, tem sua intencionalidade e, ao transmitir conteúdos e saberes, conhecimentos, conceitos e habilidades, torna-se uma máquina de ensinar que pode segregar e criar divisões e hierarquias, qualificando “[...] quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal” (PARAÍSO, 2016, p.209).

As afirmativas de ter “problema na cabeça” ou “não ter interesse” em estudar, ditas, respectivamente, por Alice e Idelice, podem colocá-las numa das formas de seleção e demarcação que Paraiso (2016) traz na afirmação anterior. Seria Alice “anormal” por ter baixo desempenho? Idelice seria considerada uma “má aluna” por não ter interesse nos conteúdos e na escola e, assim, ser “inadequada” para estar na sala de aula? Podemos, ainda, pensar esses adjetivos que as senhoras se colocam como sendo resultado do que diz Machado (2002, p.49): “[...] da parte dos alunos, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos”. E, constantemente, vemos a escola que, para Foucault (2009), é uma das instituições de discurso de verdade e de poder determinar, por meio de discursos, quem deve e quem não deve estar nesse importante espaço social.

Para as que tiveram acesso à escola, como Alice e Idelice, a presença mais signifi-

cante na conquista desse direito é a da mãe, da mulher. Mulher e infância sempre estiveram, como aponta Arroyo (1994, p.26), “[...] próximos, porque a mãe, na nossa cultura, é a reprodutora: não só aquela que gera, que dá luz. Mas também, a que continua gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, na moralização, nos cuidados”.

Na pesquisa, identificamos que o papel das mães das participantes envolvidas no estudo era o de mulher dominada pela figura masculina. Desse modo, elas não conseguiram possibilitar às suas filhas um papel diferente para si, uma vez que buscavam desempenhar as funções para as quais foram orientadas (mães e esposas). Essas funções, tão enraizadas na sociedade por meio dos discursos, impuseram às mulheres, como afirma Freire (2005), formas de quase não ser, ou de um ser menos, que atendem a interesses opressores ao tornarem os sujeitos reduzidos a expressões objetificadas de si mesmos.

Gênero é um conceito útil para entendermos, segundo Scott (1995), a sociedade em que vivemos, porque ele nos ajuda a compreender, nas diferentes sociedades, o que é ser homem ou ser mulher. Além disso, colabora, significativamente, para a compreensão de que as desigualdades econômicas, políticas e sociais existentes entre homens e mulheres não são simplesmente produtos de suas diferenças biológicas, mas construções resultantes das relações sociais e de poder estabelecidas. Uma dessas relações foi fortemente sentida pelas senhoras idosas na infância, que é o patriarcado, quando a maioria delas se refere à forte presença masculina em casa. Essa relação de poder era uma realidade presente na vida daquelas meninas e as instruiu e excluiu de acordo com o interesse dos opressores.

A repressão dos pais às brincadeiras de criança, a forma brusca e, muitas vezes, violenta da ação na repressão a atitudes e comportamentos considerados inadequados para as mulheres, assim como a exclusão da escola para colaborarem na manutenção da casa e da família foram manifestações do patriarcado vivenciadas na infância por essas senhoras idosas. E, para além da infância, elas passaram por outras tantas dificuldades relacionadas às questões de gênero no decorrer da vida, conforme aparecem nos discursos a seguir:

A única coisa que me marcou, que fez [...] aliás, eu fui pra Belo Horizonte praticamente fugida. Que meu pai arrumou um cara pra mim casá. Eu tinha de 18 e 19 anos ele queria que eu casasse com esse cara. E eu fui enrolando, enrolando, enrolando meu pai, com faltava oito dias pro casamento eu fui embora, fugi. Eu não gostava dele. Eu falei: o que é que eu faço? Fui lá conversei com o padre, falecido padre José. Por que se eu não falasse o sim, meu pai me batia. Então, eu tinha duas alternativas: apanhá ou digo que sim. Eu disse sim, mas eu não queria casá. (Cecília).

Eu não. Ele mermo que me falou em namoro. Ai a gente foi namorá. Mais depois meus pai falô comigo que era bom, depois a gente casô. (Dejanira).

Ai meu pai chegou e falou com mãe que tinha um home, tinha rapaz lá que ele ia trazê. Um rapaz e que ele já tinha prometido a esse rapaz d'eu casar com esse rapaz. Ia completá 14 para 15 anos, uma coisa assim, né, eu era bem magrinha, bem pequenininha, era aquele povo assim atrasado, sabe? Que trabaiava muito, que não desenvolvia. [...] Eu oiei pra cara dele eu pensei que ele era meu avô, e quando eu peguei na mão do home, eu tava temeno. O home era véi, vei, véi, bem véi. Meu pai num perguntô pra mim não, perguntô ele [noivo] se ele queria mermo casá comigo e ele disse que queria. Ele [o pai] não oiou para mim e perguntou se eu queria casar não. Ai perguntou minha mãe,

se minha mãe aceitava, minha mãe disse: se tu quer eu também quero. Quando eu oia-va praquele home me dava um ódio daquele home. (Maria de Fátima).

Eu arrumei o namorado e eu me casei. Ele (pai) fez meu casamento. Que de premero se uma moça se perdesse, Ave Maria!! Se (perder) ficar assim, a toa. Arrumá home e perder a honra, né; ficasse a toa, sem casá, era uma luta. ai nois casemo, graças a Deus. Me casei. (Diva).

[...] Aí eu já tava moçona, né. Aí comecei a trabalhar nas casas dos outro. Foi quando eles, eu já saí da casa dele antes da dona da casa falecer. O que é uma certa coisa que eu não quero falar, mas ele (não quis) assumi uma responsabilidade que tanto precisava. (Maria do Carmo).

Apesar da mão severa do poder, exercido pelos pais (homens), nas relações com as filhas, forçando-as ao casamento e direcionando suas vidas para uma condição que muitas não desejavam, houve resistência por parte dessas senhoras, buscando ultrapassar a opressão vivida e utilizando técnicas do resistir, mesmo num contexto no qual o papel social encontrava-se formatado.

Para Foucault (1995), só pode existir relações de poder e resistência onde há liberdade, que, por sua vez, tem uma condição ontológica que é “[...] insubmissa e diz sempre não às forças que procuram, senão aprisioná-la, formatá-la e controlá-la”. Dessa forma, “[...] a criatividade das estratégias e das lutas, portanto, decorrem das artimanhas da liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 225). Liberdade que propiciou a essas senhoras, quando meninas, tentar usar suas armas, ainda que fracas, perante o poder que as oprimiam e que era exercido de formas variadas.

Segundo Foucault (1996, p.312), “[...] resistências suscitaram lutas e provocaram reações” e, assim sendo, Cecília e Maria de

Fátima, que resistiram à prática de poder impositiva, autoritária, patriarcal ao tentarem fugir dos casamentos, foram punidas cada uma a seu tempo. Maria de Fátima, apesar da tentativa de fuga, foi conduzida ao altar, passando quase um ano para consumir o casamento; consumação que teve a violência como instrumento de controle e punição para acontecer. A mãe de Maria de Fátima, constituída como sujeita e como mulher pelo discurso machista e patriarcal, reproduz na filha aquilo que, certamente, passou na vida, sem questionar ou se indignar, afinal, é pela naturalização das falas e procedimentos que se constroem os discursos.

Foucault (2009, p. 247) faz um alerta ao dizer que há um “[...] custo em termos de reação constituído pelas resistências encontradas”. O custo para a resistência de Cecília, caracterizada pela fuga do casamento arranjado, foi apontado por seu pai quando da separação da filha do marido que ela própria escolheu:

Fui pra casa de meu pai; aí foi outra trajetória, que eu tinha que cumprir o que meu pai me propôs. Ele me propôs: olha, minha filha, cê vai fica aqui, pode vim pra cá, trazer seus filho [...]. E tem uma coisa: não aceito você namorar mais. Eu tinha trinta e seis anos. Entendeu? Aí eu falei assim: pai, isso nem precisava do senhor falá, porque eu não quero mais. O que eu queria eu já tenho (os filhos). (Cecília).

Separada de seu marido aos 36 (trinta e seis) anos de idade, Cecília não mais teve qualquer relacionamento com outro sujeito. As marcas deixadas pelo antigo marido, somado à forte influencia e poder que o pai exercia sobre ela, além da dependência, naquele momento da “bondade” do pai em conceder-lhe a moradia a si e a seus filhos, a fez desistir de viver outras relações afetivas, amorosas.

## CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

A análise de fragmentos de memórias (re)vividas em outros tempos e contextos, por meio das narrativas, constituiu-se fundamental para trazer à memória de nosso corpo consciente o motivo de muitos acontecimentos para não os repetir. Assim, neste corpo consciente de hoje, essas mulheres idosas não querem e nem esperam repetir a vivência da exclusão que limitou seu *Ser Mais* e de dar asas a seus sonhos de crianças e de jovens. Hoje, elas estão ativas na sala de aula em busca de realizações pessoais que pretendiam já estar em gozo, se não fossem roubadas e proibidas as suas chances no passado (FREIRE, 2000).

Ao tornar visível a experiência desse grupo, fica evidente a existência de mecanismos de repressão que, inseridos nos processos econômicos e sociais como os de forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas, são pensados para formarem sujeitos e normalizam práticas vividas que formam e interferem em certas relações da pessoa consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Entre as conclusões da pesquisa, constatamos que implicações no convívio familiar foram construídas com base no medo, castigos e opressão, representados pela figura do pai. Implicações de ordem psicológica imprimiram às crianças, tornadas adultas precocemente, marcas que permanecem na atualidade. As implicações físicas, impostas por meio de castigos e punições, deixaram marcas para toda a vida. A negação do direito à escola significou, entre outros motivos, o impedimento a outros processos de formação e de escolarização, assim como a outros direitos fundamentais de cidadania.

Além das implicações dos discursos de gênero que afetam diretamente cada uma das sujeitas desta pesquisa, existem outras que perpassam o âmbito privado e saltam para a vida social e de outras mulheres, de crianças, de jovens, da EPJAI, da educação em diferentes etapas e níveis educacionais. Por isso, concebemos a escola como um importante ambiente de discussões e de formação de cidadãs e cidadãos, contexto pelo qual perpassam conceitos, valores, crenças e relações sociais, promovendo a construção do conhecimento, por meio do currículo e de práticas pedagógicas, consolidando-se aprendizados que contribuirão com a formação de sujeitos em seus ideais sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel González. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00335.pdf>>. Acesso em: 17 dez.2018.

\_\_\_\_\_. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.p 88-92.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL Câmara dos deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 ago.2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: Jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)>. Acesso em 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei No. 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm)>. Acesso em: 25 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943**.

Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-atualizada-pe.html>> Acesso em: 06 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 8.069, DE 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.150-172.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 2009, v. 7 n. 1, p. 35-64. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 11 set. 2019

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

- DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Org.) **Diálogos em psicologia social** [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- \_\_\_\_ (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992. p.10-27.
- EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. Entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.
- FARIA, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60**: um olhar feminino. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. A luta social ensina na EJA do campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd., 38. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, out., 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT18\\_816.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_816.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. Lederer.; RABINOW, Paul. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- \_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- \_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, Maria Margarida. O aluno. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.47-63.
- PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>> Acesso em: 02 ago.2018.
- SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suelly (Org.). **Marcadas a ferro - violência contra a mulher**: uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p.35-76.
- SCOTT, Joan *Wallach* Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- \_\_\_\_. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Recebido em: 22/02/2021  
Aprovado em: 23/02/2021