



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

SABRINA GOMES DOS SANTOS

**GEOGRAFIA FEMINISTA E DE GÊNERO: UMA NARRATIVA SOBRE OS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO COLÉGIO
ESTADUAL MANOEL PEREIRA GONÇALVES, FAROL DE SÃO THOMÉ.**

CAMPOS DOS GOYTACAZES — RJ

2022

SABRINA GOMES DOS SANTOS

**GEOGRAFIA FEMINISTA E DE GÊNERO: UMA NARRATIVA SOBRE OS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO COLÉGIO
ESTADUAL MANOEL PEREIRA GONÇALVES, FAROL DE SÃO THOMÉ.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em
Geografia, como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Geografia.

Orientadora Prof^ª Dr^ª Erika Vanessa Moreira Santos

CAMPOS DOS GOYTACAZES — RJ

2022

ficha catalográfica

Ficha catalográfica automática - SDC/BIF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S237g Santos, Sabrina Gomes dos
GEOGRAFIA FEMINISTA E DE GÊNERO: UMA NARRATIVA SOBRE OS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO COLÉGIO
ESTADUAL MANOEL PEREIRA GONÇALVES, FAROL DE SÃO THOMÉ. /
Sabrina Gomes dos Santos. - 2022.
109 f.

Orientador: Erika Vanessa Moreira Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade
Federal Fluminense, Instituto de Física, Niterói, 2022.

1. Geografia e gênero. 2. Geografia feminista. 3. A
história da EJA. 4. Narrativas. 5. Produção intelectual. I.
Santos, Erika Vanessa Moreira, orientadora. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Física. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

SABRINA GOMES DOS SANTOS

GEOGRAFIA FEMINISTA E DE GÊNERO: UMA NARRATIVA SOBRE OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL PEREIRA GONÇALVES, FAROL DE SÃO THOMÉ.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense — Campos dos Goytacazes como requisito parcial para obtenção do título licenciada em Geografia.

Aprovada em 15 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Erika Vanessa Moreira Santos — UFF
Orientadora

Prof^a Dr^a Regina Célia Frigério — UFF

Prof^a Ms. Cíntia Cristina Lisboa da Silva — UEPG

CAMPOS DOS GOYTACAZES — RJ
2022

A todas as alunas e alunos que conheci na EJA, e as minhas futuras alunas e alunos que irei conhecer. Espero levar conhecimento através da narrativa e cotidiano de cada um de vocês. Assim teremos uma educação humanizada e libertadora.

AGRADECIMENTOS

Talvez esse tenha sido os agradecimentos mais difíceis de escrever, inclusive, fazer esse Trabalho de Conclusão de Curso, também foi um dos mais difíceis. A gente muito se coloca uma pressão psicológica ao fazer este último trabalho na faculdade, mas pouco pensamos o porquê sofremos ao escrevê-lo, e ao pensar sobre, é a dor do luto. A dor do fim de um ciclo. Todos nós queremos sair da faculdade, mas também sentimos muito ao sair dela, ao sair da nossa bolha, ao se afastar dos nossos companheiros, que, infelizmente, é inevitável ao chegar na fase adulta. Com isso, o mais fácil é escrever, o difícil é ter que lidar com todos os pensamentos de despedidas que perpassam em nossas mentes. Dito isso, tenho algumas pessoas para agradecer, pessoas que fizeram parte dessa minha jornada.

Primeiramente quero agradecer a minha querida mãe, Maria do Socorro, que tanto lutou para eu estar dentro de uma Universidade Federal, na qual ela não teve nem a oportunidade de terminar o ensino médio. O tanto que lutou em uma banca de Jornal para eu ter tudo que tenho. E tenho que agradecê-la principalmente por ser a mãe que é, que com isso, eu sou quem sou. Seguidamente, quero agradecer ao meu pai, Severino (meu velho) que mesmo depois de 15 anos longe, ainda quis se fazer presente e ajudar nessa jornada, também se tornou importante. E falando em família, quero agradecer em especial a minha prima Viviane, o papel fundamental para a construção de tema, e a minha construção como pensadora e como mulher, sem as suas reflexões, os nossos chás e cafés da tarde, sem você me carregar para suas escolas e me mostrar que ser professor pode ser legal, eu não estaria onde estou. O nosso amor vai além dessa vida, você é minha alma gêmea, minha irmã. Eu amo você.

Quero agradecer também a minha primeira república que morei aqui em Campos (casa das 7 mulheres), em especial a Mariana, que fica em nossas memórias, a Mariana, a Maria, Bruna, Priscila e a Amanda, o primeiro período não seria possível sem a presença de cada uma, que tanto me ensinou e me trouxe amadurecimento. O 702 e vocês vão viver para sempre no meu coração, minhas grandes mulheres.

Falando em casas e amizades que passei por Campos, não posso deixar de agradecer a minha última república em Campos composta pela Dayana, Valesca, Chris (e o Wander também). Foi especial viver e morar com vocês.

E por falar em amizades da faculdade, eu quero citar as duas melhores pessoas que pude encontrar nessa estrada que chamamos de vida, sendo a Chris e o Wander, duas pessoas que tanto amo e que são os amores da minha vida. Me ensinaram sobre amor e amizade. Vocês foram fundamentais para eu estar escrevendo esse tcc, sem vocês seria difícil demais aguentar a barra que é a faculdade. Eu amo vocês, cada detalhe de vocês e tudo que me ensinaram. Vocês são as minhas pessoas. Para vocês, sempre vou correr quando estiver triste ou feliz. O G3 do vigor vai viver para sempre no meu coração.

Agradecer meu namorado, Daniel, por todo apoio e carinho nessa jornada. Eu espero que possamos passar muita vitória juntos. Quero agradecer também a sua família, em especial a sua mãe, que sempre se fez presente e pronta a me ajudar com tudo que fosse necessário, desde pratos a conselhos.

Não posso deixar de agradecer a minha querida orientadora Érika por toda dedicação e paciência comigo nesses últimos meses, você fez com que esse projeto saísse do papel, e fez com que todo esse processo se tornasse menos doloroso. Você é uma mulher, professora, mãe e esposa incrível. Espero me tornar um pouco do que você é. E por falar em professores, quero agradecer todo o corpo acadêmico pelo conhecimento, e em especial a Regina e o Ricardo, agradeço de coração ter conseguido ter aula presencial com vocês pós-COVID. Eu não tenho

nem palavras para agradecer a importância de vocês na minha construção como futura professora e como indivíduo. A sensibilidade, compaixão e empatia do Ricardo me emociona, e a euforia, alegria e paixão da Regina me cativa. Vocês dois são os maiores exemplos dessa UFF Campos como professores. Após esse ano, posso dizer: Amo vocês de todo o coração e obrigada por tudo!

Quero agradecer a universidade UFF Campos, as bolsas, auxílios, a Residência Pedagógica, o PIBID, o Programa de Licenciatura, por fazer com que esse sonho também se tornasse realidade. A UFF Campos resiste! As bolsas resistem! E nós, estudantes, resistimos a todo o governo que tentar destruir a ciência e o sonho de inúmeros jovens, adultos e idosos. A Universidade Federal é para todos!

Sem mais delongas, não poderia deixar de me agradecer por passar por toda essa trajetória, por ter me permitido viver histórias, amores, sorrisos, tristezas, festas, congressos, e tudo que a universidade me proporcionou a viver. Eu vivi, e vivi muito nesses anos de universidade. Viver isso aqui, e ainda mais longe de casa e da família, foi importante para o meu amadurecimento como mulher, filha e estudante. Eu nem acredito que está chegando ao fim. A Sabrina de 2018 agradece por ter me inscrito na UFF Campos em Geografia, e a Sabrina do futuro agradece por tudo que vamos viver! É isso! Fim de um ciclo.

*Me diz se você já sentiu
Que estava perdido sem saber seu lugar
Querendo ser um livro em branco e recomeçar
Me diz se você já sentiu
Que estava sozinho
Sem ninguém para amar
Querendo encontrar alguém ou se encontrar, pensando
Qual é a pilula que eu tenho que tomar 'pra' ficar bem?
Qual é a oração que eu tenho que fazer 'pra' tudo acontecer?
Quando os planetas vão se alinhar 'pra' tudo se encaixar?
Não sei o tempo que você vai esperar nesse casulo, mas sei
Que você vai voar!
E ficar tipo borboleta e transformar
A cor desse planeta e brilhar
Sem vergonha de ser feliz, viver como sempre quis
Vendo a beleza de ser aprendiz, vem!
Sem vergonha de ser assim, fazer o que tá afim, até o fim!
Me diz se você lembra de quem é
Alguém que sempre soube o que é ter fé
Me diz se você lembra da sua luz
Que o mundo te forçou a esconder
Mas sempre esteve dentro de você
E agora chega a hora de voltar a sorrir e sonhar
Pra ficar tipo borboleta e transformar
A cor desse planeta e brilhar
Sem vergonha de ser feliz, viver como sempre quis
Vendo a beleza de ser aprendiz, vem!
Sem vergonha de ser assim, fazer o que tá afim, até o fim!
Confia no processo
Dá a mão pro Universo
Escuta o coração
Segue a sua intuição
Se entrega pro amor
E sente a vibração
Confia nesse verso
É tudo que eu te peço
Aceite a duração
Não bote tanta pressão
Abraça a sua dor
Viver é emoção
E eu sei que a escuridão desse casulo assusta mas
Melhor ter medo do escuro
A ter medo da nossa própria luz
— Pra ficar tipo borboleta, Phil*

RESUMO

A geografia e gênero busca nos mostrar que o conceito de gênero diz respeito às relações sociais baseado nas diferenças entre sexos, com isso foi construído por características ditas “femininas” e “masculinas”, e assim, originaram-se as relações de poder. Dito isso, a geografia feminista nos mostra que ao fazer ciência e pesquisar sobre geografia feminista, não é estudar somente mulheres, nem tampouco, ser praticado apenas somente por mulheres, pois assim estaríamos estudando a metade da humanidade. Sendo assim, o tema proposto é de abordar as alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos, para levar estudos sobre mulheres, e, assim, as alunas e alunos trazerem suas narrativas sob um olhar feminista e geográfico, para poderem compreender e entender a importância de saber sobre história das mulheres, a importância delas na sociedade, suas próprias narrativas, e como todos esses aspectos tem a ver com a Geografia. O principal objetivo desse trabalho de conclusão de curso é entender a trajetória e as narrativas [espaço-tempo] das alunas e alunos da EJA do Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves. Os procedimentos metodológicos abarcam levantamento bibliográfico de autoras feministas, da geografia e gênero e geografia feminista, a realização do projeto foi feito no Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, no município de Farol de São Thomé, Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro, e também, ocorreu a familiarização com os estudantes da EJA, dinâmica quebra-gelo para conhecê-los melhor, conceitos da Geografia para conhecer a narrativa de vida das alunas e alunos, e por fim, a metodologia foi finalizada com a atividade nomeada “Conhecendo mulheres, inclusive a você mesmo”, com colagens de imagens e frases para conhecer sua narrativa de vida, com o fito de trazer suas histórias como protagonistas de todo o processo. Em vista disso, os resultados adquiridos foi a importância de estudar a geografia, as mulheres e gênero através da própria vida dos estudantes, e principalmente, entender que toda disciplina precisa de uma humanização para ser compreendida, e com isso, as atividades e reflexões realizadas no projeto, teve o cunho de levar o conhecimento adquirido na universidade para fora dela, neste caso, um grupo de pessoas com narrativas e cotidianos marcados pela desigualdade.

Palavras-chave: Geografia e gênero; Geografia feminista; A história da EJA; Narrativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Autores e obras importantes sobre o tema ‘Geografia e Gênero’.....	20
Quadro 02: Pensadoras importantes do feminismo	32
Quadro 03: Síntese das ondas do feminismo no Brasil	36
Quadro 04: A linha do tempo da EJA	44
Quadro 05: Principais mudanças na Medida Provisória	60
Quadro 06: Informações básicas do C. E. Manoel Pereira Gonçalves	66
Quadro 07: Esboço do que usamos para explicar os conceitos	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	65
Figura 02	69
Figura 03	69
Figura 04	69
Figura 05	70
Figura 06	74
Figura 07	74
Figura 08	75
Figura 09	75
Figura 10	76
Figura 11	77
Figura 12	78
Figura 13	79
Figura 14	80
Figura 15	80
Figura 16	81
Figura 17	82
Figura 18	83
Figura 19	83
Figura 20	86
Figura 21	87
Figura 22	87
Figura 23	88
Figura 24	88
Figura 25	89
Figura 26	90
Figura 27	92

LISTA DE SIGLAS

ABC — Cruzada Ação Cristã

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CEAA — Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA — I Campanha Nacional de Educação de Erradicação do Analfabetismo

EJA — Educação de Jovens e Adultos

EUA — Estados Unidos da América

FIOCRUZ — Fundação Oswaldo Cruz

FNEP — Fundo Nacional de Ensino Primário

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais

MEC — Ministério da Educação

MOBRAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAA — Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

PNAC — Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE — Plano Nacional de Educação

PROEJA — Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na EJA.

RJ — Rio de Janeiro

SEA — Serviço de Educação de Adultos

SENAI — Serviço de Aprendizagem Industrial

SIREPA — Sistema Rádio Educativo da Paraíba

SNEA — Serviço Nacional de Educação para Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 01 — Uma discussão da Geografia feminista e geografia de gênero....	19
1.1 Geografia e Gênero.....	19
1.2 Geografia feminista.....	23
1.3 O que é feminismo e suas vertentes?.....	28
1.4 Feminismo Interseccional.....	35
1.5 A mulher, o mercado de trabalho e os desafios na pandemia.....	38
1.5.1 A mulher e os obstáculos na pandemia.....	39
Capítulo 02 — A Educação de Jovens e Adultos no âmbito das leis educacionais.....	42
2.1 A história da EJA.....	42
2.2 A linha do tempo da EJA e o objetivo de cada programa empreendido.....	44
2.3 A importância da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) para a Educação de Jovens e Adultos.....	51
2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular.....	54
2.5 A Reforma do Novo Ensino Médio e onde entra a Educação de Jovens e Adultos nessa Reforma?.....	58
2.6 Educação libertadora para quem?.....	62
Capítulo 03 — A narrativa dos estudantes como produção de conhecimento... 	65
3.1 Caracterização da escola.....	65
3.2 Atividades realizadas.....	67
3.3 1ª Atividade: “Quem sou eu?”.....	68
3.4 2ª Atividade: “Conhecendo melhor a Geografia”.....	71
3.5 3ª Atividade: “Conhecendo mulheres, inclusive a você também”.....	84
3.6 Finalização do Projeto no C. E. Manoel Pereira Gonçalves.....	90
3.7 Análise das atividades e a discussão teórica.....	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE.....	105

INTRODUÇÃO

Ao estudar sobre gênero e cotidiano, entendemos que eles fazem parte das relações sociais, sendo, portanto, necessário entender a produção e (re)produção no espaço geográfico. Portanto, as relações não são estáticas e sim em movimento ao espaço, segundo Massey (2008), o espaço é permeado de trajetórias e em constante construção de si.

A partir do argumento, o espaço geográfico não é neutro, nele acontecem desigualdades de gênero, etnia, classe social, religião, culturas, entre outras. Partindo deste princípio, concordamos com Joan Scott (1990) ao argumentar que gênero é um elemento constitutivo relacional baseado em diferenças, sendo importante entender essas relações, por meio do cotidiano (SANTOS, 1996b).

Ao fazer esta interlocução entre a geografia e gênero, cabe informar ao leitor e leitora que os estudos que envolvem a temática ganharam espaço por meio dos movimentos feministas a partir da década de 1970. Ao estudar gênero não estamos estudando apenas as mulheres, pois assim estaríamos excluindo uma parcela significativa da população, pois se compreende que homens e mulheres fazem parte, habitam e transformam o espaço. Outrossim, pretendemos estudar a narrativa das alunas e alunos através da vertente da ciência geográfica com o gênero e a geografia feminista.

Em vista disso, o tema foi escolhido pela necessidade em conhecer a narrativa das alunas e alunos da EJA, e esta curiosidade revisitou quando houve um encontro na Escola Municipal Comendador Délio Pereira Sampaio, localizada no município de Magé, que pertence à região Metropolitana do Rio de Janeiro. Por meio das histórias contadas pelas próprias alunas, a realidade em que elas vivem e como lidavam com cada uma delas foram elementos fundamentais para a construção do projeto presente nesse TCC. Em uma sala de aula há várias questões que precisam ser trabalhadas para que o/a aluno/a reflitam sobre a sociedade e suas formas de resistências diante dela.

Então, como mulher hétero e cisgênero, de classe média baixa, moradora de Niterói, Rio de Janeiro, estudante de licenciatura em Geografia, e futura professora, é fundamental refletir, primeiramente, como os estudantes chegaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pois este programa foi criado para o indivíduo que não teve a oportunidade de iniciar ou concluir os estudos em idade escolar, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, e através destas alunas e alunos, iremos trabalhar ao longo do texto com o gênero, feminismo e mulheres em

uma perspectiva ocidental. E trazer esta distinção é importante porque em outras linhas de pensamento, as mulheres não estão em condição de inferioridade em relação aos homens.

Nesse sentido, o presente trabalho foi construído através do projeto¹, fomentado pelo Programa Acadêmico da UFF sob gestão superior da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), chamado Projeto de Licenciatura, sendo escolhido o Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, no município Farol de São Thomé, na cidade de Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro. O desenvolvimento do projeto foi feito com as turmas de EJA 3 e 4, onde foram desenvolvidas três atividades, entre agosto e novembro de 2022, a respeito do espaço geográfico e sobre a mulher, juntamente com a bolsista Monique Lima e a voluntária Milene de Souza Figueiredo. Ambas mulheres que foram contribuintes para o processo deste trabalho, não possuem a mesma linha de pesquisa, a Monique possui um interesse maior sobre agricultura e a Milene possui a linha de pesquisa voltada para a geografia econômica. Portanto, surgiu o interesse de chamá-las para participar, pois a Monique é uma mulher com a idade mais madura e também é mãe e mestranda, e coincidentemente, a Milene também é mãe, entretanto, foi mãe na adolescência. Dito isso, como o trabalho perpassa pela narrativa de vida das alunas e alunos, seria extremamente importante a presença, conhecimento e narrativa de vida delas, tanto para o trabalho, quanto para as alunas e alunos que iriam participar e fazer parte de todo esse processo.

Ressaltamos que não foi possível aprofundar os assuntos em relação ao feminismo, exclusivamente por dois motivos, sendo eles: o tempo curto que nos foi dado e ao conservadorismo da escola que não nos permitiu que observássemos as alunas e alunos em relação a esta temática: eles vigiavam as atividades levadas para as alunas e alunos, sendo assim, uma mudança das atividades, fazendo com que os materiais levados em relação à mulher fosse dado às alunas e alunos de maneira simplória, entretanto, ainda, sim, colocando o feminismo em pauta.

Para a realização do projeto, foram feitas três atividades. A primeira atividade² constituiu no momento quebra-gelo, uma dinâmica rápida e engraçada que ajudou a quebrar o gelo, e com isso, demos início a comunicação, auxiliando na inserção do projeto com as alunas

¹ Projeto: “Geografia das mulheres na escola: construindo conhecimento do cotidiano”

² Primeira atividade: Dinâmica quebra-gelo que chamamos de “Quem sou eu?”

e alunos. A segunda atividade³ trouxe os conceitos da geografia, o espaço, lugar e território, para explicar os conceitos foram levados os autores Ana Fani, para trabalhar o lugar, Roberto Lobato Corrêa sobre espaço, e por fim, Rogério Haesbaert para explicar o território. Para inserir as alunas e alunos dentro da atividade, pedimos para enviar imagens que possuíam significados para eles, e com isso, falavam qual conceito estava se referindo a imagem e qual significado para o aluno. Por fim, a terceira atividade⁴ constituiu-se em trazer mulheres feministas que fizeram parte da história, e também trazer mulheres na ciência, no esporte e em desenhos de ficção. A partir disso, pedimos para trazer referências de mulheres nas suas vidas, e para finalizar, contar a narrativa de sua vida por colagem com revistas e jornais.

Portanto, este projeto trata-se de um estudo sobre um tema que nos últimos anos tem ganhado espaço na ciência brasileira, mesmo que ainda, sim, lentamente e com resistência por grande parte da sociedade, o entrave acerca dessa temática na grande maioria se esbarra em discursos religiosos e por divergências políticas, como foi o caso a escola onde o projeto foi desenvolvido.

O principal objetivo desse trabalho de conclusão de curso é entender a trajetória e as narrativas [espaço-tempo] das alunas e alunos da EJA do Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, e com isso, o trabalho possui objetivos específicos como:

- Trazer conceitos geográficos para explicar o espaço onde eles vivem, e mostrar como a educação está presente na vida desses estudantes, a partir das suas narrativas do cotidiano.
- Mostrar as mulheres na história, na ciência e no esporte, e a partir disso, entender como elas(es) veem o papel das mulheres na sociedade.

Diante dos fatos apresentados, o trabalho aqui presente é estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo desenvolvemos a diferença entre geografia de gênero e a geografia feminista, trazemos também uma discussão sobre geografia feminista, e partir do ponto do objeto de estudo da Geografia: o espaço. Por fim, conceituamos o feminismo interseccional, a

³ Segunda atividade: “Conhecendo melhor a Geografia”

⁴ Terceira atividade: “Conhecendo as mulheres, inclusive a si mesmo”

mulher no mercado de trabalho e os desafios da mulher perante a pandemia, com base em dados.

Já no segundo capítulo, trazemos a história da Educação de Jovens e Adultos, e principalmente mostrando como os processos foram extensos e com várias limitações para os estudantes, o capítulo também traz uma linha do tempo que percorre de 1808 a 2003 mostrando ao leitor para que, inicialmente serviu a instalação da Educação de Jovens e Adultos. O capítulo também traz a importância da Campanha de Educação para Adolescentes e Adultos (CEAA), a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou a Lei nº 9.394/96, e faz-se uma crítica em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde a mesma não inclui a Educação de Jovens e Adultos. Por fim, trazemos a importância da EJA para a sociedade.

E no último capítulo, fizemos uma análise descritiva sobre as atividades elaboradas no projeto e trazemos uma discussão teórica a partir das atividades apresentadas.

Ao apresentar sobre a metodologia empregada na construção deste trabalho e fazer as ligações conceituais através dos capítulos, desejamos uma boa leitura e que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma Geografia mais abrangente.

CAPÍTULO 01 — UMA DISCUSSÃO DA GEOGRAFIA FEMINISTA E GEOGRAFIA DE GÊNERO

O presente capítulo tem o objetivo de explicar a diferença entre geografia de gênero e a geografia feminista, pois, ao decorrer do texto, abordamos autoras e autores que mostram a importância de falar sobre o significado de cada termo. Adiante, temos a discussão sobre geografia feminista, a partir do ponto do objeto de estudo da Geografia: o espaço. Por fim, conceituamos o feminismo interseccional, a mulher no mercado de trabalho e os desafios da mulher perante a pandemia, com base em dados oficiais da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Por meio dessas discussões, o objetivo desse trabalho é mostrar que apesar das diferenças entre gênero e feminismo, elas não se anulam em uma discussão científica, portanto, o feminismo interseccional une todos esses termos: raça, classe, gênero, geração, religião, etnia, sexualidade etc.

1.1. GEOGRAFIA E GÊNERO

Para iniciar este assunto sobre Geografia e Gênero é necessário, primeiramente, abarcar o conceito de Gênero. Dessa forma, gênero faz uma referência a todas as desigualdades entre homens e mulheres que foram construídas socialmente para haver uma subordinação na sociedade, ou seja, uma hierarquização em que o homem vem primeiro que a mulher, assim como o surgimento dos primeiros seres humanos na Terra, segundo a história bíblica, onde o Adão (homem) vem primeiro que a Eva (mulher).

Com isso, a geografia de gênero é uma das vertentes da geografia humana e vem crescendo com o decorrer do tempo, mas ainda pouco abordada. Temos geógrafas e geógrafos que se “propuseram” a estudar essa parte da geografia, entre elas temos a britânica Doreen Massey, na Espanha, a Maria Dolors Garcia Ramon e no Brasil a Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat, Alides Baptista Chimin Junior, entre outros (LIRA, Alline 2019).

Contudo, não é a intenção do trabalho abordar todas as geógrafas e geógrafos, pesquisadores de gênero, mas alguns que têm sido importantes para a construção de trabalhos acadêmicos no Brasil.

Reunimos, no quadro 01, esses autores e suas obras mais citadas que estão sendo mais trabalhadas no Brasil é importante para a temática deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Quadro 01 — Autores e obras importantes sobre o tema ‘Geografia e Gênero’

Pesquisadoras e Pesquisadores	PRINCIPAIS OBRAS SOBRE GÊNERO
Alides Baptista Chimin Junior	<ul style="list-style-type: none"> ● Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços (2013); ● O corpo como elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil (2013); ● Espaço, gênero e masculinidades plurais (2011).
Doreen Massey	<ul style="list-style-type: none"> ● Space, place and gender (2013);
Joseli Maria Silva	<ul style="list-style-type: none"> ● Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades (2009); ● A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade (2008); ● Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica (2003).
Maria Dolors Gacia Ramon	<ul style="list-style-type: none"> ● Urban planning, gender and the use of public space in a peripheral neighbourhood of Barcelona(2004); ● Geografía y género, disidencia e innovacion (2019);
Marcio Jose Ornat	<ul style="list-style-type: none"> ● Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista (2008);

Fonte: Google Acadêmico

Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Em 1970 a geografia de gênero é desenvolvida no âmbito da geografia humanista. Com isso, no texto de Susana Veleda da Silva, publicado pelo Boletim Gaúcho de Geografia em 1998, a autora busca trazer o conceito de gênero por meio de autores que definem o gênero como um conceito relacional. De acordo com a autora Silva |(1998) “*gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos, e, gênero é a maneira primordial de significar relações de poder*” (apud SCOTT, 1990, p. 14).

Porém, ao decorrer sua análise no texto, Silva (1998) retrata autoras e autores que complementam e até mesmo contrapõem este argumento trazido pelo Joan Scott. Um dos exemplos em relação à visão de complementaridade, temos Lavinias (1997, p. 16):

O caráter relacional diz respeito às relações de dominação e opressão que transformam as diferenças biológicas entre os sexos em desigualdades sociais ou exclusão. Isto significa que todo o indivíduo é sexuado e que é nessa condição irredutível que virá a situar-se no mundo, ter oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses.

Já segundo Mead (1992) contrapõe dizendo que “femininas” ou “masculinas” são construções variando em diferentes sociedades. E, na mesma linha de pensamento (BOURDIEU, 1995) diz que homem e mulher sofrem com os papéis que lhe são imputados. Mas os homens, segundo Bordieu (1995), são prisioneiros e vítimas da representação dominante, ainda que esta esteja perfeitamente de acordo com seus interesses (1995, p. 157).

Dessa forma, o conceito de Gênero, para as/os autoras/es Joan Scott, Lena Lavinias, Margaret Mead e Pierre Bourdieu, levam para o mesmo lugar: as mulheres subordinadas pelas relações, pelas características construídas pela sociedade ou os papéis que a sociedade impõe para os homens e mulheres.

Como destaca Silva; Almeida (2015, p. 312):

Ao conjunto da população identificado como “mulheres” relegaram-se atributos os quais persistem em distanciá-las das questões de ampla valorização social. Destaca-se ainda a sobrevalorização das características masculinas nas atividades de maior status socialmente, atitude originada da divisão sexual do trabalho, subordinada ao pensamento patriarcal.

A partir disso, é importante analisar como determinado grupo dá espaço às mulheres que se identificam mulheres em que lugar elas se veem ou o lugar que a sociedade as colocou. Ou seja, a “caixa” que a sociedade patriarcal colocou as mulheres sempre foi em um lugar feminino, recatado, dentro de seu lar, cuidando de seus filhos, e, conseqüentemente, deixando de fora o ‘T’ da sigla LGBTQ+, ou seja, as pessoas que se veem e se entendem mulheres.

Logo, essas mulheres trans são vistas ainda como homens pela sociedade com um olhar preconceituoso de que não são mulheres, julgadas por discurso de que gênero está ligado ao

corpo biológico, mas, na verdade, o conceito de gênero está vinculado aos arranjos sociais, sua história, suas condições de acesso aos recursos da sociedade, essas formas de representação.

O espaço geográfico tem um papel privilegiado como incorporador das materialidades e das ações humanas advindas do processo de conhecimento, por meio dele que se impõem as relações sociais e as da produção que se dão em toda complexidade real, através das formações socioespaciais (CORRÊA, 1995).

Portanto, o espaço geográfico é produzido pelo trabalho realizado entre homens e mulheres coletivamente, o espaço é produzido pela sociedade capitalista, logo, encontra-se intensamente hierarquizado, conforme a divisão em classes, raças, etnicidade, gênero, configurando a sua diferenciação política, dinâmica e multifacetada (SMITH, 2002).

Como foi abordado anteriormente, a Geografia estuda o espaço e este é produzido dentro de uma sociedade em sua totalidade, e a partir disso, ocorre a confusão do estudo da Geografia de gênero ser confundido como a “Geografia das mulheres ou de mulheres” ou como “Geografia Feminista”, mas pensar dessa maneira seria como se a geografia estudasse apenas metade da sociedade ou só poderia fazer uma Geografia feminista quem fosse mulher.

A partir desse debate sobre Geografia e gênero, McDowell (1992) defende a construção da pesquisa científica geográfica feminista que deve se considerar a metodologia, pois não basta apenas incluir gênero, e nem tampouco achar que toda pesquisa que considera gênero ou é realizada por mulheres pode ser uma pesquisa norteada pela epistemologia feminista, portanto, produzir epistemologias feministas independe do corpo que pratica a ciência.

Entretanto, de acordo com Ana Carolina Rocha Spitalere, em seu texto sobre “Geografia e gênero: considerações sobre a produção acadêmica brasileira”, de 2014, a autora busca compreender os caminhos que levaram as(os) geógrafas(os) brasileiras(os) a utilizarem a categoria gênero como um elemento analítico para a compreensão da produção do espaço, através da perspectiva teórica das “Geografias Feministas”. Dito isso, os estudos geográficos realizados sobretudo na Europa e nos EUA, em meados da década de 1970, passaram a considerar a categoria gênero em sua compreensão do espaço, fundando assim um sub-campo da Nova Geografia Cultural, intitulado de “Geografia Feminista”.

Maria (1995) aponta que a geografia não difere de outras disciplinas, sendo assim um produto do seu tempo e que todo conhecimento é uma construção social e aponta que a geografia de gênero surgiu na geografia norte-americana e britânica.

Asi pues, se podría interpretar que la aparición del enfoque feminista em geografia- al igual que em otras disciplinas- es la expresión académica del movimiento feminista. De ahí que apareciera em primeiro lugar em la geografia norteamericana y británica ya que es em el mundo anglosajón donde este movimiento tuvo sus inicios (MARIA, 1995, p. 28)

Costa (2011) afirma que é preciso considerar que o espaço geográfico é a herança da história das sociedades humanas, formada por homens e mulheres, de sua economia e de sua cultura, portanto qualquer espaço construído em alguma parte da superfície terrestre tem historicidade.

Em suma, se faz necessário o esclarecimento e a distinção entre a Geografia feministas e a geografia de gênero, não que o conceito de gênero e feminismo seja conceitos excludentes, mas segundo Silva (1998, p. 107), “ a Geografia de gênero não é "Geografia das ou de mulheres", pois assim pareceria que só estudaríamos a metade da humanidade e que somente as mulheres poderiam fazer uma Geografia feminista”. A autora afirma que considera a geografia dita feminista sendo aquela que incorpora as contribuições teóricas do feminismo e as explicações e interpretações dos fatos geográficos e o gênero é um dos resultados dessas contribuições, ou seja, uma categoria útil de análise geográfica (LIRA, Alline 2019).

1.2.GEOGRAFIA FEMINISTA

O espaço é uma categoria que acolhe todas as materialidades e ações humanas, logo se torna um objeto de estudo para Geografia. Dito isso, para o espaço ser estudado é necessário compreender que cada sociedade possui suas características, culturais, políticas, e apesar de a Geografia fragmentada (Geografia Cultural, Geografia Política, Geografia urbana, Geografia física, etc.), uma área não exclui a outra, o espaço geográfico é um produto de inter-relações.

Silva (1998), ao escrever um artigo sobre a Geografia Feminista, afirma que as produções que seguem essa teoria vão por um enfoque que causa incômodo na academia por representarem mudanças na estrutura acadêmica: “assim, a geografia feminista causa esse medo na academia” (SILVA, 1998, p.106).

Com isso, a autora traz uma análise da geografia feminista e da geografia e gênero, que buscam interpretar e explicar fatos, ambas correntes concordam ser preciso entender a desigualdade entre os sexos para explicar as diferenças territoriais existentes por questões de gênero (SILVA, 1998). Segundo Lisboa, em sua pesquisa intitulada “Geografia e gênero: Uma

análise da invisibilização epistemológica nos periódicos fluminenses de pós-graduação em Geografia nos anos de 2007-2017”, diz que:

A geografia feminista, com destaque para análise sobre as mulheres, é entendida como uma teoria quase revolucionária, no sentido de estar banhada por propostas de mudanças, enquanto a geografia e gênero estaria preocupada em trabalhar com as múltiplas sexualidades, trabalhando com a mulher, mas trabalhando também com outros agentes sociais como: homens, gays, lésbicas, trans, não binários etc, podendo não necessariamente propor uma mudança em suas análises e sim reflexões (LISBOA, 2019, p. 56).

É importante trazer essa reflexão sobre a geografia feminista, pois é fundamental para entender o feminismo em si. A partir do feminismo é possível compreender que a visão machista estrutural conecta o feminismo ao corpo da mulher ou alguém (a mulher) que não pode exercer um cargo mais qualificado, ou até mesmo não criar artigos científicos mais elaborados e de conhecimento moderno, assim como o homem cria os conhecimentos modernos.

Segundo Silva (2011, p. 40), a “adoção da perspectiva feminista da produção do conhecimento geográfico não pode ser associada à percepção imediata de corpos que praticam o conhecimento.” Ou seja, assim como há mulheres que se enquadram perfeitamente no modo de produzir o conhecimento moderno, pautado pelo saber masculino, há homens que estão praticando as epistemologias feministas, incorporando um discurso libertador na forma de projetar a vida, a ética, a política e a ciência.

A geografia, assim como várias ciências, constrói os saberes e conhecimentos por meio de distintos acontecimentos e contextos históricos. Dessa forma, John Grote (*apud* LALANDE, 1993) estabeleceu a distinção entre conhecimento e saber, afirmando que o primeiro se refere simplesmente a uma familiaridade com o objeto conhecido; já o segundo é mais intelectual, admite conceitos, juízos do objeto conhecido. Essa distinção de Grote, nos parece, num primeiro momento, o contrário do que hoje se entende dentro de uma academia por conhecimento, onde este é mais intelectual do que o saber, sendo este último o mundo apenas das sensações (ABREU; MOTA GUILHERME; TOLEDO, 2007).

Com isso, os movimentos sociais foram surgindo e moldaram os saberes científicos e as interpretações que acontecem na realidade atual. Entre vários movimentos ocorridos nos anos, 1960, o mais inspirador e fundamental foi o movimento feminista. Pois este movimento serviu como estopim para as pesquisadoras geógrafas, Gillian (1993) McDowell (1993), Moss

(2007), entre outras. E que as mesmas puderam fazer um movimento interno na Geografia que proporcionaram iniciativas de tornar visíveis grupos ausentes da produção científica geográfica como os estudos sobre mulheres, gays e lésbicas, procurando evidenciar suas expressões materiais de produção do espaço, como a distribuição espacial das moradias e áreas de lazer, os deslocamentos físicos e as inserções desses grupos nas relações produtivas e reprodutivas da sociedade burguesa e patriarcal nos anos 1970. Esse movimento possuía três objetivos: construir a igualdade entre homens e mulheres no âmbito da disciplina; centrar as investigações geográficas sobre as mulheres; e desafiar as filosofias, conceitos e metodologias que sustentavam a hegemonia da geografia masculina (SILVA, 2010).

Com esses esforços foram desenvolvidos vários estudos e diagnósticos sobre a situação das mulheres no campo acadêmico e científico geográfico, no entanto, as autoras argumentavam que, apesar do aumento considerável do ingresso de mulheres nos cursos de Geografia, nos grupos de estudos sobre feminismo e, conseqüentemente, nas pesquisas, a representação feminina diminuiu consideravelmente pelo fato dos homens ainda possuírem reconhecimentos na sociedade geográfica. Além disso, as constatações sobre a falta de equidade nos sistemas acadêmicos levaram as geógrafas à proposição de reformulações curriculares nos cursos de geografia, notadamente na área humana, conforme McDowell (1992).

A ideia principal da separação do tópico de “Geografia e Gênero” e “Geografia feminista e gênero” é mostrar que existe uma distinção entre a Geografia Feminista e a Geografia de Gênero, pois a Geografia feminista explica como as relações de patriarcado e de identidade de gênero variam de acordo com o espaço, já a Geografia consiste em estudar as desigualdades socioespaciais destinadas pela sociedade a homens e mulheres (PAULA, 2020, p. 94).

Entretanto, acreditamos que ambas as geografias precisam ser estudadas separadamente e trazidas em trabalhos acadêmicos, para que, mais uma vez, não possa haver uma confusão desnecessária, como defende Silva (2010).

Com isso, traremos Paula (2020), em que a autora não fará uma distinção entre os dois termos, pois ela acredita que tanto a Geografia de Gênero como a Geografia feminista devem incorporar o arcabouço teórico metodológico produzido pelos estudos de gênero, que vêm sendo trabalhado há tempos por distintas áreas do conhecimento (PAULA, 2020).

E trazendo este contraponto da autora, o termo ‘gênero’ é a “chave-mestra” de todas as questões sociais, pois o conceito, como diz Connell (1995, p. 189) “no gênero, a prática social se dirige aos corpos” e também, segundo Scott (1990, p. 14), “gênero é relacional”, dessa forma, por gênero englobar muitos fatores, como sexualidade, relações sociais, etc., neste trabalho buscamos trazer a distinção entre os dois termos, pois, apesar de ambos buscarem estudarem as relações sociais dentro do espaço, o feminismo irá trazer suas vertentes para auxiliar o estudo de gênero, e o gênero trata todo o conhecimento para auxiliar o estudo da geografia feminista.

Portanto, fundamentamos nosso argumento, baseado em (IBARRA GARCÍA; ESCAMILLA-HERRERA, 2016, p. 6)

O conhecimento geográfico, em seu amplo espectro de possibilidades de estudar os processos sociais que se manifestam espacialmente, deixou de enfatizar, por muito tempo, que esses processos eram diferentes para homens e mulheres; no entanto, isso foi reconhecido no final do século XX graças aos movimentos organizados de mulheres de exigiam mudanças para deixar claro que os processos sociais, econômicos políticos, territoriais, ambientais e culturais não apenas evidenciaram e reproduziam as diferenças de visão entre homens e mulheres, mas que muitas vezes essas diferenças se tornaram desigualdades que foram reproduzidas e se transformavam espacial e temporalmente.

Com isso, a importância de trazer geografia feminista e geografia de gênero separadamente para um maior entendimento ao leitor e também para aumentar a visibilidade desses dois conceitos dentro do campo geográfico. Pois, apesar dos dois conceitos dependerem um do outro, para uma pesquisa sobre feminismo, por exemplo, cabe ao pesquisador mostrar a distinção entre esses conceitos. Segundo o geógrafo Bell (2011), em seu texto ‘O que foi, terá sido? A geografia a partir do querer’, é importante trazer a diferença dos temas de gênero e geografia feminista, pois ambas trazem compreensões para a geografia de maneira diferente, porém, isso não significa que uma não dependa da outra para estudar mulheres, raça, economia e as diversas áreas do campo geográfico. O mais importante é entender a narrativa histórica de desenvolvimento na geografia sobre geografia de gênero e geografia feminista, observar como ela é contada, narrada e entender como esta narrativa vai se reproduzindo nos próprios discursos (DAVID BELL, 2011).

Para isso, entender como a narrativa histórica e o lugar de fala é contada, é um passo importante para destrinchar o motivo de haver poucas mulheres, mulheres negras e grupos LGBTQIA+ no campo científico geográfico. Pois, como argumenta Quijano (2000), em seu

texto “Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America” o saber científico, tal como conhecemos, é um instrumento imperial de colonização. Sendo assim, embora o colonialismo seja um processo histórico acabado, não significa que o colonialismo chegou ao fim. Com isso, Aníbal Quijano no saber científico sobre colonialidade é um fator importante para isso, pois nos faz entender a colonialidade trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores diante dos colonizadores.

Com base no artigo “Gênero e Geografia brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber”, dos autores Silva; De Oliveira César; Pinto (2015), argumentam que trazer para arena do debate científico geográfico os saberes produzidos pelos ‘condenados da ciência’ (mulheres, negros, homossexuais) de forma emancipatória, significa construir uma razão decolonial, ou seja, no sentido de marcar um posicionamento e uma atitude contínua de transgredir e insurgir do saber científico e das práticas cotidianas que o sustentam.

Ao trazer o argumento anterior, é fundamental trazer um dos objetivos do tema da pesquisa, ou seja, a narrativa das mulheres da EJA, e falar sobre suas narrativas é trazer para o campo científicos as mulheres que chegaram nesse ambiente escolar por algum motivo, seja pelo ingresso no mercado de trabalho, seja pela vontade de continuar seus estudos depois de alguns anos fora do ambiente escolar. Com isso, trazer esse grupo e falar sobre seu cotidiano sustentam todo o argumento do capítulo.

1.3. O QUE É FEMINISMO E SUAS VERTENTES?

O feminismo é um movimento político que se enquadra tanto para os homens quanto para as mulheres, mas tudo depende do lugar de fala. E o conceito de ‘lugar de fala’, partindo no ponto de vista epistemológico, é um conceito de origem imprecisa, que, segundo Ribeiro (2017), parece estar ancorado no movimento ‘feminist stand point’, isto é, na compreensão de um ‘ponto de vista feminista’ que articula teoria racial crítica e pensamento decolonial.

Partindo da ideia de Ribeiro (2017) que o lugar de fala está ancorado no ponto de vista feminista e que articula também com o pensamento decolonial, parte-se do pressuposto que o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e

caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro (SUESS; SILVA, 2019).

Para tanto, o pensamento decolonial pretende reconhecer que grupos não apenas de homens e mulheres brancas e heteronormativos, mas também as mulheres negras, o grupo LGBTQIA+, podem elaborar conhecimento e oferecer visibilidade a partir das realidades vividas dentro de seus espaços sem a necessidade de observação e interface de olhares colonizadores.

Com o pensamento e olhares colonizados, só alguns pontos de vista são ouvidos. Ou seja, o grupo dominado é quase sempre questionado e invisibilizado. Portanto, questionar bases científicas de pessoas brancas e heteronormativas é fundamental, ou seja,

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 8).

Diante dessas palavras iniciais, concordamos que o feminismo é um ativismo que busca acabar com o sexismo, exploração, opressão e inserir o pensamento decolonial. Portanto, o movimento não tem como objetivo aniquilar os homens, mas sim viabilizar a igualdade.

E quando se refere igualdade e equidade, os dicionários costumam apontar que os termos podem ter o mesmo significado, quando utilizados para tratar da correspondência entre duas coisas. No entanto, no contexto de diversidade e inclusão, a distinção entre equidade e igualdade é fundamental, pois mostra como agir para respeitar verdadeiramente as diversidades e ser, de fato, inclusivo.

Pois bem, está relacionada com tratar todas as pessoas da mesma forma e garantir que todos os indivíduos tenham acesso às mesmas oportunidades. Para tanto, o princípio da igualdade é baseado na premissa de que ninguém deve ter menos chances em razão da forma como nasceu, do lugar de onde vem, das suas crenças e convicções, nem por nenhum outro fator desse tipo.

Já a equidade reconhece que não somos todos iguais, que nem todos começamos do mesmo lugar e que é preciso ajustar esse “desequilíbrio”. Ou seja, a noção de equidade está relacionada, portanto, a dar às pessoas o que elas precisam, de modo que, assim, todos tenham,

realmente, acesso às mesmas oportunidades. Isso significa dar mais para quem precisa mais, de forma proporcional e adequada às suas circunstâncias.

Agora, especificamente em relação à questão de gênero, existe também uma confusão entre equidade e igualdade. Nesse contexto, podemos dizer que igualdade se refere a conceder direitos e chances iguais, sem considerar as diferenças de oportunidades às quais homens e mulheres têm acesso.

Se tratamos de equidade de gênero, estamos falando sobre fazer justiça, considerando a realidade na qual vivemos e o fato de que não somos todos iguais, visto que homens e mulheres partem de “lugares” de acesso diferente em nossa sociedade.

Trazendo essa diferença de equidade e igualdade, o feminismo hegemônico é um ativismo reproduzido por uma visão eurocêntrica (voltado para “brancos”), onde ocultam a importância dos outros grupos compostos por mulheres (RIBEIRO, 2019, p. 17). Neste movimento, as feministas brancas e burguesas buscam equiparar os problemas civis da mulher branca na sociedade. Logo, este ativismo tem uma tendência de igualar o homem branco com a mulher branca, ou seja, no direito de votar, na equidade dos salários (estando no mesmo cargo), na vestimenta sem sofrer assédio na rua, etc.

Entretanto, enquanto as mulheres brancas lutavam por esses direitos, existiam outros grupos buscando visibilidade como, por exemplo, as mulheres negras. Enquanto o feminismo branco estava lutando apenas por suas causas individualistas, as mulheres negras estavam na luta para serem ouvidas, reconhecidas e acolhidas pelo passado de escravidão, contra as várias formas de violência, silenciamentos, sendo uma luta coletiva para o coletivo (GELEDES. Sojourner Truth, 2017).

O feminismo tem distintas vertentes, quais sejam: radical, liberal, interseccional, feminismo negro, marxista ou socialista, etc. Unindo todas as vertentes é a pauta da igualdade da mulher!

As vertentes possuem recortes e lutas específicas, entretanto, ainda, sim, buscam priorizar e alcançar objetivos distintos ao redor da mulher em toda a sua vida social.

- I) O feminismo Radical defende que a raiz das opressões sofridas pelas mulheres está nos papéis sociais atribuídos aos gêneros.

- II) Feminismo Liberal visa promover a igualdade entre homens e mulheres por vias institucionais de forma gradativa.
- III) Feminismo Interseccional parte do pressuposto de que, além das opressões de gênero, existem outros fatores que oprimem grupos de mulheres e isso deve ser considerado nas demandas, ou seja, é uma vertente que posiciona raça, classe, gênero e vem sendo reivindicado por mulheres lésbicas e outros grupos de mulheres que chamam atenção para a intersecção entre as opressões que vivenciam.
- IV) Feminismo Negro é construído a partir da ideia de que a mulher negra não é representada por outros feminismos, já que, além de tudo, ela também sofre com o racismo. Portanto, posiciona que as questões das mulheres negras estão relacionadas tanto às questões de mulheres quanto à questão racial, e assim pautar apenas a sua existência enquanto mulheres não é o suficiente para garantia de seus direitos. É um fato curioso sobre o feminismo negro é que no Brasil inclui pautas como o genocídio da juventude negra, preconceito contra religiões de matrizes africanas e tantas outras vivências que as negras possuem (solidão da mulher negra, por exemplo), que as brancas não conhecem.
- V) Feminismo Marxista ou Socialista investiga e explica como o capitalismo e a propriedade privada oprimem as mulheres. Portanto, a opressão da mulher não existe só por conta do machismo, mas também pela forma como a economia se organiza no capitalismo, reduzindo o papel de participação da mulher.

Contudo, o feminismo hegemônico, que também pode ser considerado de feminismo liberal, cujo objetivo era a liberdade de escolha e igualdade entre homens e mulheres, entretanto este objetivo não inclui todos os grupos de mulheres. Portanto, no estudo da obra de Ribeiro (2019), "Lugar de fala", é realizada uma análise do pensamento de Lélia Gonzalez:

Lélia Gonzalez também refletiu sobre a ausência de mulheres negras e indígenas no feminismo hegemônico e criticou essa insistência das intelectuais e ativistas em somente reproduzirem um feminismo europeu, sem dar a devida importância sobre a realidade dessas mulheres em países colonizados (RIBEIRO, 2017, p. 17).

Lélia Gonzalez é filósofa, antropóloga e socióloga, considerada a mulher que revolucionou o movimento negro no Brasil. Teve grande participação política nos movimentos negros e de mulheres, produzindo diversos trabalhos intelectuais sobre a posição da mulher, principalmente negra e indígena, na sociedade brasileira. Também existem outros grandes artistas que possuem pensamentos críticos e importantes sobre o movimento. Por exemplo, a Bell Hooks, uma escritora, teórica feminista, professora, crítica cultural e ativista, nasceu em Hopkinsville, uma cidade predominantemente rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada de Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à avó paterna, uma mulher indígena e a grafia se dá minúscula, pois segundo a própria, "o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu". Ao mesmo tempo, em que escreve bastante, Bell é uma leitora assídua e cresceu (na infância estudou em escola pública no contexto da segregação racial) sabendo que seria escritora (MIRANDA, 2021).

A bell Hooks é uma escritora, teórica feminista, professora, crítica cultural respeitada e premiada, autora de mais de trinta livros (entre eles de poesia e infantil) e diversos ensaios e artigos, é uma das vozes mais relevantes do feminismo contemporâneo ao discorrer com profundidade sobre raça, gênero e classe e as relações sociais opressivas, com destaque em temas como o amor, a espiritualidade, a arte, o feminismo, a masculinidade, educação e mídia de massa (MIRANDA, 2021).

Ao retratar sobre o feminismo, a escritora e ativista foi criticada por feministas brancas que não a consideravam “acadêmica o suficiente”, Bell levou uma fama de má (pensamento comum de interlocutores com preguiça de sair da caixinha) por sua escrita radical que usa o feminismo como referência para apontar o sexismo, racismo e estereótipos desumanizantes inclusive no trabalho artístico de pessoas brancas e negras (MIRANDA, 2021).

Com isso, o quadro 02 irá trazer algumas das mulheres importantes para o movimento feminista e, em sua grande maioria, negras. Essas mulheres têm um papel fundamental para este movimento, no qual fizeram e fazem até hoje toda a diferença no debate sobre gênero e raça no Brasil e no mundo. São filósofas, professoras, sociólogas e escritoras que dedicam suas vidas a pensar o lugar da mulher negra na sociedade e a lutar por mudanças.

Quadro 02 — Pensadoras importantes do feminismo

PENSADORAS FEMINISTAS	SEU PAPEL PELA LUTA DOS DIREITOS DAS MULHERES
------------------------------	--

Angela Davis



- Um dos principais nomes do feminismo negro, a filósofa estadunidense Angela Davis roda o mundo levando o debate de raça, gênero e classe para as pessoas. É ativista desde a década de 1960, tendo participado de movimentos como os Panteras Negras e Black Power.

Bertha Lutz



- participação direta pela articulação política que resultou nas leis que deram direito de voto às mulheres e igualdade de direitos políticos nos anos 20 e 30.

Conceição Evaristo



- Professora e educadora, Conceição Evaristo é um dos principais nomes da literatura contemporânea no Brasil. Por ser uma mulher negra que enfrentou muita luta em sua trajetória, usa sua escrita como ferramenta política e de impacto.

Djamila Ribeiro



- Filósofa, acadêmica e ativista, Djamila é um dos principais nomes do feminismo negro no Brasil de hoje. Leva o debate sobre racismo e gênero a diversos grupos através da internet e também da participação em programas de televisão e relação com celebridades. É autora dos livros “O que é lugar de fala?” e “Quem tem medo do feminismo negro?”.

Erica Malunguinho



- Conhecida como primeira mulher trans eleita como deputada em São Paulo, também é artista e ativista do movimento negro e trans. De origem pernambucana, ela fundou o quilombo urbano Aparelha Luzia, em São Paulo, um espaço cultural de difundir e celebrar a produção artística de pessoas negras e funciona também como área de resistência e acolhimento na capital paulista.

Lélia Gonzalez



- Lélia é considerada a mulher que revolucionou o movimento negro no Brasil. A antropóloga e filósofa teve grande participação política no movimento negro e das mulheres durante sua vida e produziu diversos trabalhos intelectuais sobre a posição da mulher, principalmente negra e indígena, na sociedade brasileira. Lélia criou o termo Amefricanidade, trazendo enfoque para a formação histórica e cultural da América com forte influência africana e indígena. Morreu em 1994.

Maya Angelou



- Nascida em 1928 nos Estados Unidos, a escritora e poeta foi uma das primeiras mulheres negras a emplacar um best seller no país. Foi seu livro “Eu sei porque o pássaro canta na gaiola”, no qual relata sua própria trajetória de violências, abusos e superações. Seu poema Still I Rise é um ícone do movimento negro nos Estados Unidos.

Patricia Hill Collins



- Autora de “Pensamento Feminista Negro”, considerado um dos principais livros a analisar a ligação entre gênero e raça na base das opressões sociais. Professora universitária nos Estados Unidos, ela defende o compartilhamento de ideias de maneira fácil e acessível. Foi a primeira mulher a Associação Americana de Sociologia.

Fonte: Revista AzMina

Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Para defender a população negra e as mulheres e denunciar os crimes e injustiças do racismo estrutural e do machismo atávico que conduzem a sociedade brasileira, Djamila enfrentou, em suas obras, as bases de tais dilemas: com os livros ‘O que é Lugar de Fala?’, de 2017, ‘Quem tem medo do feminismo negro?’, de 2018, e ‘Pequeno manual antirracista’, de 2019.

Para Ribeiro (2017) é de suma importância entender a urgência deste assunto sobre os grupos e as vozes esquecidas no ativismo hegemônico e, em sua obra, há ênfase sobre a existência de uma hierarquização da população. Quem possui o privilégio social também possui o privilégio epistemológico, uma vez que o modelo valorizado na ciência é branco e essa consequência de hierarquização acarretou para que o grupo de mulheres negras estivesse abaixo das mulheres brancas.

Contudo, segundo Meyer (1996), o feminismo procurou articular modos de resistência ao questionamento de “verdades” estabelecidas que permeiam a produção e a reprodução das relações entre homens e mulheres, de forma hierárquica e desigual”. Nesse sentido, a participação das mulheres nos movimentos feministas levou-a a perceber que não existia uma igualdade nas relações de gênero, tanto dentro de suas casas, como no trabalho e na comunidade. E na academia estes questionamentos não diferiram e levaram às discussões mais abrangentes, como, por exemplo, a existência de cientistas, como levavam em considerações as suas percepções dentro do campo científico, de como a ciência tem sido distorcida pela visão masculina.

Dessa forma, o feminismo é um movimento político, em que a participação das mulheres nos movimentos feministas mostrou que as relações de gênero conduziam as relações não igualitárias em casa, no trabalho e na comunidade.

1.4. FEMINISMO INTERSECCIONAL

A partir das vertentes mencionadas acima, vale ressaltar que houveram quatro grandes marcos importantes nos movimentos sociais iniciados pelas mulheres no Brasil. Esses movimentos buscaram romper algumas amarras patriarcais, por mais que ainda não houvesse a noção do feminismo, e muito menos de gênero, cujas pautas eram ter acesso à educação, por exemplo, no século XIX (ZINZANI, 2012).

Com isso e de forma resumida, foi organizado o quadro 03 identificando os quatro marcos históricos de mobilizações sociais das mulheres em prol das mulheres no Brasil.

Quadro 03 — Síntese das ondas do feminismo no Brasil

MOVIMENTO	INTENÇÃO DO MOVIMENTO
1ª onda do feminismo (1830)	<ul style="list-style-type: none">● Pelo direito básico de aprender a ler e escrever
2ª onda do feminismo (1870)	<ul style="list-style-type: none">● Pelo direito da mulher ao ensino superior, ao divórcio, ao trabalho e ao voto
3ª onda do feminismo (1920)	<ul style="list-style-type: none">● Do plano ideal ao material. As mulheres conquistando espaços
4ª onda do feminismo (1970)	<ul style="list-style-type: none">● Liberdade à sexualidade, interseccionalidade, surgimento de estudos.

Fonte: Cíntia Lisboa, 2019

Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Ganhando reconhecimento e força enquanto categoria de análise, a categoria de interseccionalidade, a partir de 1970, ganha destaque em produções internacionais acadêmicas e ganha notoriedade para fora das universidades, com movimentos sociais que começavam a se articular em redes emergentes, conforme o estudo de Scherer-Warren (2006).

O surgimento dessas redes associadas à questão de gênero está ligada a possibilidade de uma agenda de luta que tem como elemento norteador “uma face multi-identitária de um feminismo em movimento, latino americano e mundial” contribuindo, assim, amplamente, para o “alargamento da concepção de direitos humanos e a ampliação da base das mobilizações” (SHERER-WARREN, 2006, p. 117-118).

A partir das críticas do feminismo negro às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Segundo Carla Akotirene, em seu livro “Interseccionalidade”, publicado em 2019, onde ela traz o conceito da teoria crítica de raça, a partir do intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, que após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento.

Portanto, para o autor citado pela Akotirene,

a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTIRENE,2010, p. 14).

Contudo, a ideia original para o que hoje se entende de interseccionalidade já foi cunhada por mulheres como Sojourner Truth, Anna Julia Cooper e Maria Stewart no século XIX, na qual pontuaram questões específicas e diferenciais, por exemplo, a luta pela abolição, a luta social, principalmente nos EUA, conforme apresenta Machado (2016).

Tendo como construção de pensamento um viés para a diferença racial, com o feminismo acadêmico de 1970, a interseccionalidade é trazida à tona de forma mais ampla, abrangendo com ênfase o pensamento das diferenças, em que o mito de sujeitos universais representa mais uma crise de paradigmas hegemônicos. A referida autora trabalha a diferença entre múltiplas/os agentes sociais, cuja interseccionalidade se firma na tríade principal de: gênero-raça-classe. Todavia, seus estudos abarcam outras categorias, a exemplo da: etnicidade, religiosidade, geração, nacionalidade, sexualidade, entre outros, passíveis de serem enxergados como “sistemas de dominação múltiplas” (BIROLI, 2015, p. 47).

A autora enfatiza que essa relação será complexa, pois:

identifica não uma simples sobreposição entre padrões de dominação independentes, mas um entrelaçamento complexo, o que faz com que qualquer interpretação aprofundada do mundo social e qualquer projeto emancipatório consequente precise incorporar simultaneamente os três eixos (BIROLI, 2015, p. 28).

Como base para um pensamento interseccional e da diferença, muitas autoras feministas trabalham com a ideia de dissolução do sujeito universal, seja na ciência com sua prática e linguagem sexista e racista, seja em estudos mais específicos, como os de gênero, que apresentam a sujeita (universal) por meio do pensamento de um feminismo branco, com demandas específicas (LISBOA, 2019).

Com isso, já explicamos sobre o que entendemos por gênero, onde nossa visão é mais ampla do que o senso comum costuma designar como feminino e masculino. O conceito

interseccional é um conceito-chave, que abrange gênero, raça, classe, geração, religião, etnia, sexualidade etc.

No próximo tópico pretendemos apresentar uma breve história sobre a mulher e o mercado de trabalho e logo após falar dos desafios das mesmas durante a pandemia.

1.5. A MULHER, O MERCADO DE TRABALHO E OS DESAFIOS NA PANDEMIA

Você considera que os homens são profissionalmente tão capazes quanto as mulheres? Você acha que o mercado de trabalho é igualitário para os homens e para as mulheres? Você acha que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que o homem? Na pandemia, você acha que ambos sofreram da mesma forma em relação a seus respectivos trabalhos? Você acha que uma mulher deve ser violentada, discriminada ou desqualificada por ser mulher? Se você respondeu não para as questões acima, significa que precisamos falar sobre gênero, feminismo, igualdade de direito para mulheres e homens, a diferença do mercado de trabalho para as mulheres e os homens e, por fim, falar sobre a pandemia e todos os problemas que ela gerou para as mulheres.

Durante muito tempo no Brasil, as pessoas separavam feminista de feminina, como se fossem coisas opostas, e também não gostavam de serem chamadas de feministas, pois àquela época o feminismo estava associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amada, entre outras coisas. Porém, apesar dos preconceitos existentes, o país viu surgir o feminismo “segunda onda”: é um período de atividade feminista que começou na década de 1960 nos Estados Unidos e se espalhou por todo o mundo ocidental com o objetivo de identificar o problema da desigualdade como a união de problemas culturais e políticos, encorajando as mulheres a serem politizadas e combaterem as estruturas sexistas de poder.

Apesar dos movimentos feministas de “segunda onda” se multiplicarem no exterior, o do Brasil guardou especificidades por conta da conjuntura política; o país vivia sob uma ditadura militar que colocava grandes obstáculos à liberdade de expressão e levava, como reação a lutas políticas e sociais, como viés de esquerda.

Portanto, de toda a sua história, a mulher sempre esteve ocupada com seus serviços de casa, e nunca foi alheia ao mercado de trabalho. Em todas as épocas e lugares ela tem contribuído para a subsistência de sua família e criar a riqueza social (SAFIOTTI, 1977). Com isso, a sua felicidade pessoal, que era entendida como casar e ter filhos, era a mais importante,

pois era através dele que se consolidava sua posição social e se garantia estabilidade ou prosperidade econômica.

Sob essa análise da felicidade pessoal ser entendida como casar e ter filhos, é importante a atenção sobre a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos, portanto, isto não pode ser analisado de maneira isolada.

Gardey (2003), ao retomar as perspectivas históricas sobre o trabalho feminino, ressalta o fato de as mulheres sempre terem trabalhado; porém, as categorias habituais de análise econômica e social frequentemente negam ou omitem as atividades femininas, desconsiderando o trabalho doméstico e até mesmo o trabalho no campo ou no comércio, no século XIX. Dessa forma, as trabalhadoras começaram a ser consideradas como tais a partir do momento em que passaram a participar do trabalho produtivo nas fábricas.

Ainda assim, desde o início do processo de industrialização, a mulher sofria o estigma de não pertencer ao universo de produção, cabendo-lhe o espaço do lar. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho se deu de forma intensa, a partir da Revolução Industrial, quando a necessidade de complementação da renda familiar fez com que elas fossem introduzidas no trabalho remunerado de maneira forçada, obrigadas a aceitarem desempenhar tarefas penosas e mal remuneradas (GIRÃO, 2001).

Em suma, os problemas que as mulheres enfrentam nas sociedades competitivas, na medida em que sejam realmente insolúveis neste tipo estrutural, são problemas de classes sociais manifestando-se diferentemente nas categorias de sexo e que, portanto, devem ser atacados conjuntamente por homens e mulheres (SAFFIOTI, 1977).

1.5.1. A mulher e os obstáculos da pandemia

A mulher desde os primórdios sofre com problemas em relação ao mercado de trabalho como já visto no tópico anterior, partindo para os tempos atuais e fazendo uma comparação do ano de 2019 e 2020 pós-pandemia, com o intuito de apresentar como houve um impacto e precisamente para as mulheres, segundo os dados do IBGE.

Em 2019 se propagou a partir da China o Corona Virus Disease (COVID-19) e se espalhou por outros países, tendo a Organização Mundial de Saúde declarado, em março de 2020, a doença como pandemia. Diante deste cenário, trouxe impactos significativos na

economia, na saúde pública e na saúde mental da sociedade, principalmente em virtude do distanciamento social como medida de controle de transmissão do vírus.

Segundo o estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2ª edição, lançado em 2021, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2019, as mulheres, principalmente as pretas ou pardas, dedicam aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas).

A taxa de participação, cujo objetivo é medir a parcela da população em idade de trabalhar (PIT) que está na força de trabalho, ou seja, trabalhando ou procurando trabalho e disponível para trabalhar, é um dos indicadores que também merece destaque, pois aponta a maior dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em 2019, a taxa de participação das mulheres com 15 anos ou mais de idade foi de 54,5%, enquanto entre os homens esta taxa chegou a 73,7%, uma diferença de 19,2 pontos percentuais, evidenciando uma desigualdade expressiva entre gênero (FIOCRUZ, 2022).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) observa que a ampliação de políticas sociais ao longo do tempo, incrementando as condições de vida da população em geral, fomenta a melhora de alguns indicadores sociais como na área de saúde e educação e impactam positivamente a vida das mulheres, sobretudo as de baixa renda. “No entanto, não é suficiente para colocá-las em situação de igualdade com os homens em outras esferas, em especial no mercado de trabalho e em espaços de tomada de decisão” (FIOCRUZ, 2022).

Ainda com base no IBGE, os dados do informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, de 2019, revelam que uma mulher negra recebe em média cerca de 44,4% da renda média dos homens brancos, que estão no topo da escala de remuneração no Brasil. Nesse contexto, o *Global Gender Gap Report 2020* (Relatório Global sobre a Lacuna de Gênero), do Fórum Econômico Mundial, divulgou que o Brasil figura a 130ª posição em relação à igualdade salarial entre homens e mulheres que exercem funções semelhantes, em um ranking com 153 países (FIOCRUZ, 2022).

Outro tema alarmante é o trazido pela pesquisa "*Percepções sobre violência e assédio contra mulheres no trabalho*", realizada, em 2020, pelo Instituto Patrícia Galvão. A pesquisa informa que na percepção de 92% dos entrevistados, mulheres sofrem mais situações de constrangimento e assédio no ambiente de trabalho que os homens. Conforme os dados, 40% delas dizem que já foram xingadas ou já ouviram gritos no trabalho, contra 13% dos homens

que vivenciaram a mesma situação. Entre os trabalhadores que tiveram seu trabalho excessivamente supervisionado, 40% também são mulheres e 16% são homens (FIOCRUZ, 2022).

Dessa forma, o próximo capítulo irá trazer um tema transversal, que tem como pauta para a sociedade tudo aquilo que está voltado para a compreensão e construção de como um indivíduo. Portanto, o próximo capítulo irá falar sobre EJA, questões de gênero dentro do EJA e também feminismo. Também irá ser abordada a educação libertadora, pois através dela será possível encontrar um caminho para debater e desconstruir estereótipos e preconceitos, é a educação libertadora e com autonomia.

CAPÍTULO 2 — A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DAS LEIS EDUCACIONAIS

O presente capítulo busca trazer a história da Educação de Jovens e Adultos desde 1947 e principalmente mostrar como os processos políticos foram extensos e com várias limitações para os estudantes. No decorrer dos demais tópicos, o capítulo irá trazer toda a linha do tempo da EJA e como o intuito do Estado era apenas alfabetizá-los sem algum senso crítico, que, segundo autores trazidos ao decorrer do texto, mostra que era apenas para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil. Também mostra a importância da Campanha de Educação de Alfabetização de Adultos no processo histórico da EJA. Além disso, também será abordada, de maneira simplificada, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo importante mencionar criticamente a ausência da EJA na BNCC. Por fim, é importante uma reflexão da Educação Libertadora e a importância da EJA para os estudantes que fazem essa modalidade educacional.

2.1. A HISTÓRIA DA EJA

Assim como a história do processo educacional no Brasil se inicia no período da colonização, quando os jesuítas chegam a colônia para catequizar os indígenas, no ano de 1549, e assim se manteve por duzentos anos. Contudo, é importante ressaltar que essa “educação” não tinha um caráter acadêmico, mas apenas instrucional como, por exemplo, a orientação de plantio e cultivo agrário.

Porém, com a chegada família real e 1808, ocorreu a expulsão dos jesuítas no país e somente no dia 6 de setembro de 1878 o decreto imperial nº 7.031 criou os primeiros cursos noturnos para adultos analfabetos apenas do sexo masculino. Somente depois de 50 anos do decreto, em 1934, quando o Brasil já havia se tornado república, houve a necessidade de criar o primeiro Plano Nacional de Educação, do artigo nº 150, e estabeleceu que o Estado devesse garantir o ensino gratuito e integral a todos, inclusive os adultos que não conseguiram concluir os estudos no ensino regular.

Os anos 40 foram determinantes para a Educação de Jovens e Adultos, pois foram iniciadas as campanhas voltadas para seus alunos. Em 1947, surge o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) , e junto a ele surge a Campanha Nacional de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA), e no mesmo ano que surgiu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Entre os anos de 1958 e 1961, ocorreu a Campanha Nacional de Educação de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que intensifica ainda mais os trabalhos voltados para o público do EA, o que tornou a percepção do Ensino de Jovens e Adultos mais popularizado com ideais de cunho mais libertário, e com isso, vale ressaltar que na década de 60, houve alguns movimentos regionais de adultos, como, por exemplo, SIREPA (Sistema Rádio Educativo da Paraíba) que possuía o objetivo de promover a Educação de Jovens e Adultos através da Rádio. Durante 10 anos (1959 a 1969) esse sistema continuou sendo muito utilizado em diversas regiões do país.

Com o Golpe Militar de 1964, o ideal de uma educação libertária foi suprimida, e com isso, em 1967 surgiu a ideia do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha o cunho de ensino mais técnico, e esse sistema foi implantado de 1970 a 1985, quando ocorreu o fim da ditadura Militar no Brasil.

Em 1985, surgiu uma iniciativa do Ministério da Educação chamada a ‘Fundação Educar’, que tinha a proposta de redemocratização do Ensino de Jovens e Adultos, porém ela durou apenas cinco anos no país, pois no ano de 1996 foi promulgada a Lei Nº 9,394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. A Lei reafirma a necessidade de um EJA gratuito que garanta o acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas públicas.

Em 24 de julho de 2005, o decreto de Nº 5478/68 lança o programa de integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade EJA, que visava aperfeiçoar profissionalmente as alunas e alunos do Ensino Médio do EJA, porém a partir do dia 13 de julho de 2006, no ano seguinte, com o decreto de Nº 5.478, foi ampliado para toda a educação básica e passou a se intitular o PROEJA, ou seja, Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica no EJA.

Ao decorrer de todos os processos e transformações que o EJA passou no Brasil, é perceptível que todo o intuito do Estado era para criar uma sociedade mais capitalista e capacitar os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, sem ao menos pensar em uma educação de qualidade para os mesmos.

Em vista disso, no texto de Freitas; Biccas (2009), especificamente no capítulo 3, nomeia-se por ‘Educação de Adolescentes, jovens e adultos analfabetos’, os autores buscam

trazer toda a conjuntura histórica da educação de Adolescentes e Adultos, e especialmente nas iniciativas empreendidas na época imperial e na primeira República, empreendidas tanto pelo poder público estatal quanto por particulares, e através dessa análise histórica, o leitor consegue perceber a extensão de alguns problemas que se tornaram crônicos (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para conectar o tema do Ensino de Jovens e Adultos e sua influência na educação, trouxe uma rápida história sobre o EJA, logo em seguida, no próximo tópico, trago uma linha do tempo para poder ficar mais didático e fácil entendimento sobre todos os Programas citados acima e quais eram seus objetivos para a Educação de Adolescentes de Adultos. Entretanto, vale ressaltar, que este não é o foco do trabalho, porém, para chegar no tal, é necessário passar pela conjuntura histórica, pois através dela que percebemos a extensão de alguns problemas ainda existentes no EJA.

2.2 — A LINHA DO TEMPO EJA E O OBJETIVO DE CADA PROGRAMA EMPREENDIDO

Neste tópico será apresentado o quadro 04 seguindo uma linha do tempo do EJA, ou seja, os programas instaurados na educação e qual era o intuito e objetivo de cada um deles. Nesta linha do tempo irei me apoiar no capítulo 3 ‘Educação de Adolescentes, jovens e adultos analfabetos’, dos autores Freitas; Biccas, e também no artigo ‘História da Linha do Tempo da EJA no Brasil’ do site *Timetoast e o artigo de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: considerações históricas e legislativas*.

Quadro 04: A linha do tempo da EJA

PROGRAMA	ANO	OBJETIVO
Chegada da Família Real	1808	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de a formação de trabalhadores para entender a aristocracia portuguesa; - Objetivo de servirem como serviços da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.
1ª Escola Noturna	1854	<ul style="list-style-type: none"> - Intuito de alfabetizar trabalhadores

		analfabetos.
1º Decreto n.º 3.029	1881	- Decreto conhecido como Lei “Saraiva”, onde proibia o voto dos analfabetos.
“Liga contra o analfabetismo”	1910	- Objetivo de cancelar a ‘Lei Saraiva’, ou seja, fazer com que o analfabeto possa votar.
Plano Nacional de Governo	1934	- O Estado tinha como dever que o Ensino primário integral fosse gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira	1937	- Objetivo de promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.
Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI)	1940	- Obtinha a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial no país, portanto, vinculou a educação de adultos à educação profissional.
Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP)	1942	- Intuito de melhoria do sistema escolar primário de todo o país.
Campanha de Educação de Adultos (CEAA)	1947	- Objetivo de promover uma “educação base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que

		<p>sabiam ler e escrever;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na campanha começou a pensar sobre material didática para Educação de adultos.
Serviço de Educação de Adultos (SEA)	1947	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de orientar e coordenar nacionalmente os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.
I Congresso Nacional de Educação de Adultos	1947	<ul style="list-style-type: none"> - O Congresso trouxe o slogan que diz: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos	1958	<ul style="list-style-type: none"> - O congresso tinha o objetivo de caracterizar a experiência de muitos pontos fortes de Paulo Freire, com os prédios escolares, com a pré-adequação do material didático e à qualificação do professor.
Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA)	1964	<ul style="list-style-type: none"> - Paulo Freire foi encarregado de organizar e desenvolver o programa, que possui o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. - Entretanto, vale ressaltar que esse trabalho de alfabetização obteve uma ruptura, pois o pensamento freiriano

		era encarado como uma ameaça ao governo da época.
Cruzada Ação Básica Cristã (ABC)	1965	- Surgiu em Recife, comum caráter conservador e semioficial, em oposição às ideias de Paulo Freire.
Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379 e a Cruzada ABC	1967	- Assumiu controle de alfabetização de adultos. Portanto, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão e produção de materiais didáticos, visando a alfabetização funcional e jovens e adultos. - Portanto, o MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico.
Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 5692/71	1971	- implantou o Ensino Supletivo, a educação de adultos recebe, pela primeira vez, a atenção governamental como uma tarefa contínua do sistema de ensino. O Artigo 24, alínea a diz: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria."

<p>Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”</p>	<p>1972</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de recuperar o atraso, reciclar o presente, preparando uma mão-de-obra que se contribuiu no esforço para o desenvolvimento nacional, por um novo modelo de escola.
<p>Criação da Fundação EDUCAR</p>	<p>1985</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto com a redemocratização do país, e ocupa seu lugar na Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para sua manutenção.
<p>Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)</p>	<p>1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este ano foi o ano Internacional da Alfabetização, onde vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais para encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil; - O governador Fernando Collor lança o (PNAC), cujo objetivo era reduzir 70% do n.º de analfabetos do país em 5 anos.
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</p>	<p>1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o Presidente Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação Paulo Renato sancionam a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Em

		<p>seu conteúdo, a LDB dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria.</p>
<p>Teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos</p>	<p>2000</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos (UnB) e o Serviço Social da Indústria), com apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básicas nacionais pela relatoria das diretrizes curriculares (UNB) desta modalidade de educação.
<p>PARECER CNE/CEB 11/2000</p>	<p>2000</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este parecer descreve esta modalidade de ensino (EJA) por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizador, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.
<p>Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei 10.172</p>	<p>2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este Plano alinha-se com os compromissos firmados pelo Brasil no âmbito internacional, a exemplo da Declaração

		de Hamburgo, Documento que versa sobre a educação de adultos.
Políticas públicas de EJA	2003	<ul style="list-style-type: none"> - O governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sinalizou com iniciativas para políticas públicas de EJA - O Programa Brasil Alfabetizado para uma modalidade de EJA: Projeto Escola de Fábrica, oferecendo cursos de formação profissional com duração mínima de 600h de 15 a 21 anos. PROJOVEM de 24 anos, vínculo ao trabalho, juvenil 18 a 18 anos, com escolaridade superior à 4ª série, mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha concluído o ensino fundamental formal. PROEJA, educação de ensino médio profissional.

Fonte 1: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas (RODRIGUES, 2011)

Fonte 2: Educação de Adolescentes, jovens e adultos analfabetos (FREITAS; BICCAS, 2009)

Fonte 3: História da Linha do Tempo da Eja no Brasil (2007)

Organizadora: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Em suma, através desta linha do tempo quadro 4, é necessário compreender que a existência da EJA, enquanto, política pública, com muitas limitações e pensamentos de uma educação na qual serviria apenas para reserva de mão de obra, e para isso, seria necessário da alfabetização dos trabalhadores, sendo indispensável pensar como uma educação para promover a inclusão.

Com isso, vale refletir que a instalação do EJA no Brasil, antes de tudo, serviu para a formação de trabalhadores; esta modalidade de ensino resumia-se à alfabetização como um processo que se resumia em ler e escrever. Os movimentos sociais populares e educadores

como Paulo Freire, reivindicavam a criação de Programas de alfabetização fosse visto como uma modalidade importante para a educação, não apenas no letramento e sim na construção da educação popular e libertadora.

2.3. A importância da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) para a EJA

Para começar a falar sobre a importância da CEAA, é imprescindível deixar de abordar a obra de Celso de Rui Beisiegel, pois foi um dos pioneiros da educação popular no Brasil. Ele possui uma trajetória importante na história da educação brasileira marcada pelo seu desenvolvimento na “luta pela efetivação dos direitos” (BEISIEGEL, 1997, p. 34).

Segundo Fernanda dos Santos Paulo, professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que escreveu sobre o Beisiegel na Revista de Educação Popular de Uberlândia, diz que o processo do autor está associado à compreensão de educação popular enquanto acesso e permanência das classes populares (SANTOS PAULO, 2021). Dessa forma, nas palavras do autor, (BEISIEGEL, 2016, não paginado):

Hoje em dia a população desfavorecida está na escola. Houve um tempo em que muitas crianças pobres foram excluídas da escola. As crianças eram colocadas para fora da escola devido às reprovações, a repetência. Uma pedagogia da reprovação. Desde 1997, aqui em São Paulo, foram criados os ciclos. Esse processo de mudança já vinha acontecendo. Acontece que agora as crianças estão na escola. Antes eram retiradas. Por isso dizem que a escola está ruim. É que agora aqueles que eram considerados de “burrinhos” estão na escola. Essa parcela de excluídos era muito grande. Colocava-se a culpa no pobre e não na organização do sistema escolar. Precisa entender que as condições de vida das crianças pobres são diferentes das crianças que convivem com a cultura letrada. Hoje entendemos que a sociedade, educadores e o governo – nós – temos responsabilidade com a educação básica. Precisa ter uma mudança de mentalidade, substituindo a pedagogia da exclusão para uma educação para todos.

Dessa forma, a trajetória do Beisiegel na Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) foi importante, pois no livro Estado & Educação Popular (2004, p. 89), aponta que a educação de adultos tornou-se novamente um problema nacional no final do Estado novo, mas que a Constituição de 1934 já contemplava este tema como área de interesse da União, de maneira integral, gratuito e de frequência obrigatório extensivo aos adultos (FREITAS; BICCAS, 2009).

Em vista disso, a CEAA promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, foi coordenada pelo Lourenço Filho, a principal figura na sistematização teórica da 1ª fase (1947-1950) da Campanha de Alfabetização de Adultos, e pode ser considerada uma ação exemplar, por proporcionar a centralidade do analfabetismo dos adultos nas cidades e nas áreas rurais, além de enfrentar este problema por meio de uma política de governo visando elevar o nível educacional de toda a população brasileira (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para Freitas; Biccás (2009), a Campanha de Educação de Adultos pode ser analisada em duas etapas. A primeira, no período de 1947 a 1949, sob a direção de Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas e lutas gerais do movimento que o Lourenço não abandonou nessa 1ª fase, como:

- Compreensão funcional do processo educativo quer no aspecto individual, quer no aspecto social (COSTA, 2011);
- Compreensão de que as características de cada indivíduo são variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, vida cívica e religiosa (COSTA, 2011);
- Respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que ele deve dispor de liberdade(COSTA, 2011).

A segunda etapa, que ocorreu no período de 1950 a 1954, que teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados.

Partindo dessa análise em duas etapas, a CEAA foi consequência da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que aparece no Decreto n.º 19.613 de 1945 - que destinava a importância de 25% por cento dos recursos à educação de adolescentes e adultos analfabetos. Para Beisiegel (2004, p. 99-100):

Estas disposições instituíam uma nova área de atuação do Governo Federal no campo da educação. Pela primeira vez, uma importante parcela de recursos ficava explicitamente reservada para a educação de adultos. Por outro lado, imobilizando estes recursos, cuja aplicação subordinava a um plano geral ainda inexistente, a União se declarava obrigada a formular e a fazer cumprir uma política global de atuação, nesta área do ensino.

Dessa forma, a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever (FREITAS; BICCAS, 2009). E esse intuito da campanha possuía um significado importante para população, por um lado, desenvolveu uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta, e poderia gerar mais oportunidades de empregos, ou seja, um projeto mais individual. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento da população como uma nação, já pensando mais no coletivo, por meio da integração e visando um projeto que enfatiza os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e a educação.

Portanto, o CEAA foi muito importante no processo de amadurecimento do EJA para a sociedade brasileira, por meio desta campanha muitos estudantes considerados analfabetos puderam ter a oportunidade de estudar. Entretanto, vale ressaltar que, apesar de a CEAA ter sido importante nesse processo, ela possuía uma pressa em erradicar o analfabetismo da população;

- a escolarização, ao nível primário, onde for mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e
- O aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base.

Dessa forma, esses fatores não podem inibir as funções (supletiva, profissional, cívica e social e de difusão cultural), pois elas são os grandes eixos norteadores da educação de adultos que a organização escolar deverá suprir com a finalidade de remediar deficiências encontradas. Mas é categórico ao afirmar que o ensino supletivo deverá ser mais que a simples alfabetização (COSTA, 2011).

2.4 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e Base Nacional Comum Curricular

Embora este trabalho não tem como objetivo central trazer os conceitos importantes da educação de maneira aprofundada, é importante trazer a LDB e a BNCC, pois ambas são importantes na educação e estão vinculadas ao o Ensino de Jovens e Adultos.

Para começar, a sigla LDB representa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Ela é composta por 92 artigos que estabelecem as diretrizes e as bases da educação

nacional. Esta lei é considerada a mais importante que versa sobre a educação no Brasil. Conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros.

A Lei foi aprovada em 1996, define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o ensino superior, assegura, dessa forma, o direito social à educação para os brasileiros e as brasileiras. (ROSSI, 2022).

Quando foi aprovada em 1996, a LDB garantiu os seguintes deveres:

- Ampliação do direito da educação dos 4 aos 17 anos.
- Organização da educação nacional com a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, DF e Municípios.
- Obrigações dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino.
- A Educação Básica e Superior.
- As modalidades de ensino.
- Os profissionais da educação e os seus requisitos.
- Recursos financeiros destinados à educação

No quesito da LDB em relação ao Ensino de Jovens e Adultos, há uma intenção de proporcionar a educação fundamental aos que não tiveram condições de frequentar a escola na faixa etária determinada nas Diretrizes Curriculares propostas na Lei nº. 9.394/96. Com isso, a idade mínima para frequentar o EJA é a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos para o ensino médio, como previsto na LDB.

Em suma, no Art, 22 da LDB nº. 9.394/96 diz que:

Está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, classificada como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. Antes, porém, é necessário analisar, mesmo que de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos (LDB nº 9.394/96).

Por meio do art. 22, mencionado, é direito do indivíduo que os governantes implantem e disponibilizem a execução do EJA, para atender essa camada de pessoas desprovidas de estudos.

Já a Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, é um parâmetro que vai orientar a organização dos currículos de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC foi uma proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada/promulgada em 20 de dezembro de 2017, possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos as alunas e alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Entendemos, desse modo, que a BNCC é um documento muito significativo para a educação brasileira e que, à margem das críticas que a ela podem e, efetivamente, devem ser feitas, pretende guiar os sistemas educacionais na construção de suas propostas curriculares, assim como, em consequência, influenciará a construção dos currículos de formação de professores (PINHEIROS; LOPES, 2021).

Como a BNCC possui um caráter normativo, ou seja, para auxiliar os professores a montar um plano de aula e ver quais objetivos a buscar em suas aulas, tivemos uma certa dificuldade em encontrar a EJA no meio desse conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos as alunas e alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao pesquisar bastante sobre essa ausência da EJA na BNCC, encontramos o texto ‘Lugar da EJA na BNCC: o não lugar da educação de Jovens e Adultos na BNCC’, e segundo o autor Roberto Catelli Jr., essa ausência chamou atenção desde quando ela foi lançada em 2015, pois não existia nenhuma formulação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma modalidade da Educação Básica. O texto limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos. Não há nenhuma reflexão sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos (CATELLI JR, v. 23, não data).

Já na segunda versão na BNCC, lançada em abril de 2016, houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, esse esforço foi bastante artificial. Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Na prática, essa inclusão só ampliou um problema já existente, pois tornou ainda mais homogêneo o currículo, desconsiderando qualquer especificidade da Educação de Jovens e Adultos (CATELLI JR, v. 23).

Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso, a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar,

contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica. Em abril de 2018 foi lançada uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela se repete o que ocorreu na última versão para o Ensino Fundamental: a completa ausência da EJA (CATELLI JR, v. 23).

No texto introdutório menciona-se as várias modalidades em uma breve passagem, mas ao longo das propostas desenvolvidas para as áreas e componentes curriculares não há mais qualquer menção à modalidade (CATELLI JR, v. 23).

Toda essa ausência e superficialidade na BNCC em falar e inserir o público do EJA em seu texto, era evidente que a EJA não seria bem-vinda na proposta dada à época. Portanto, essa ausência gera um desconforto sendo uma futura docente, pois grande parte dos educandos da Educação de Jovens e Adultos é de pessoas de muito baixa renda que já viveram sucessivas situações de exclusão, que pode ter relação com aspectos raciais, de gênero ou falta de condições mínimas para permanecer na escola quando eram crianças.

Quando o Lourenço Filho diz que o “supletivo deverá ser mais que a simples alfabetização”, refere-se além dos educadores, mas também dos planos governamentais, curriculum básicos, leis e diretrizes da educação.

Para a Educação de Jovens e Adultos se aproximar de diálogos que estão sendo conversados na educação formal, será necessário mudar toda uma estrutura. E, neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos poderia se aproximar de alguns dos pressupostos da educação popular, que, sem estar preocupada com a escolaridade formal, propõe o diálogo com os educandos e considera suas demandas como princípio educativo. (CATELLI JR, v. 23)

A educação popular pugna pela valorização das experiências de vida e dos saberes dos jovens e adultos, pelo diálogo entre professor e aluno, pela relação entre os saberes científicos e populares, pela adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras (MOTA NETO, 2017, p. 155).

Paulo Freire também realiza esta conexão entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de que não é possível realizá-la sem considerar as especificidades de seus sujeitos (CATELLI JR, v. 23)

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser

totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos – , nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Assim, é necessário que educadores da EJA se manifestem e façam com que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos tenham as mesmas aspirações que um estudante de educação formal possui, ou seja, ingressar em uma universidade, melhorar suas possibilidades na inserção de trabalho, avançar em sua aprendizagem para ampliar sua participação na sociedade, trazer assuntos que sejam mais delicados, mas, que geram o senso crítico do estudante.

E, finalizando, o Brasil tem vivenciado tempos de instabilidade política e econômica, gerando ações como: ajuste fiscal e reformas na educação, na previdência, nas leis trabalhistas, entre outras, sob o argumento de que elas são estratégias para solucionar a crise política e econômica, o desemprego, a inflação, etc. Essas mudanças alteram significativamente a realidade e têm sido tomadas de maneira rápida e sem ampla discussão com os diversos segmentos sociais (DA SILVA; BOUTIN, 2018).

Dessa forma, a ausência da BNCC na EJA é um pouco desse reflexo das reformas da educação, e com isso, tampouco contribui e mostra o descaso com essa enorme fatia da população que vem historicamente cerceando o seu direito à educação em algum momento da sua vida.

2.5 — A Reforma do Novo Ensino Médio e onde entra a Educação de Jovens e Adultos nessa Reforma?

No tópico anterior abordamos sobre as instabilidades políticas e sobre algumas reformas na educação e como essas mudanças alteram significativamente a realidade de parte da sociedade. Com isso, neste tópico temos o intuito de realizar uma breve discussão e reflexões sobre a atual Reforma do Novo Ensino Médio, suas propostas e consequências que podem gerar para estudantes e docentes. Também em que momento o Ensino para Jovens e Adultos entra nessa reforma, se é que eles estão inseridos nela e o que pode mudar.

A atual Reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/17, é um dos exemplos sobre as reformas na educação brasileira, entretanto a proposta da reforma, pelos últimos oito anos, foi representada pelo Programa Mais Educação, todavia, com a entrada de

Michel Temer à presidência da república, por meio do golpe de 2016, o programa foi reformulado, passando a se intitular ‘Novo Mais Educação’. No entanto, o foco da proposta mudou, tornando-se o Novo Ensino Médio.

Para tanto, as autoras do livro “Novo ensino médio e educação integral: contexto, conceitos e polêmicas sobre a reforma”, argumentam a seguinte questão sobre a reforma expressiva pós-impeachment:

Instituir uma reforma tão expressiva e controversa enquanto uma das primeiras ações pós-impeachment foi uma medida ousada. Desvelar porque esta Medida tramitou em caráter de urgência, e porque foram despendidos tantos esforços para a sua aprovação diante do contexto delicado em que se encontra a política brasileira, é tarefa urgente no campo das políticas educacionais. (SILVA; CRISTINA; RUPPEL; 2018, p. 253)

Com toda essa reforma na educação ter emergido com mais intensidade em 2016 como uma Medida Provisória 746, a atual reforma do Ensino Médio já teria sido pensada há algum tempo pelos legisladores. Os mesmos já haviam lançado ao público suposições em 2013 por meio do Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). E o Projeto de Lei contou com a assessoria e contribuição de alguns segmentos sociais, principalmente agentes ligados ao setor privado, como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação, que endossaram as seguintes necessidades:

- Um currículo diversificado e atrativo (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 253)
- uma formação mais técnica do que teórica(SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 253);
- restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária. (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 253).

Descontentes com as proposições da PL 8.460/2013 e com a falta de diálogo na tramitação do processo, educadores se uniram na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que resultou na publicação de um Manifesto apresentando os principais pontos de discordância com relação ao referido Projeto de Lei. A pressão do Movimento levou a apresentação de um substitutivo modificando alguns elementos do Projeto original como, por

exemplo, a retirada da obrigatoriedade das opções formativas, da jornada em tempo integral, das proposições dos temas transversais, e da restrição de idade para o ensino noturno. Mesmo com a alteração da PL, o Movimento temia que as pressões do empresariado mobilizassem os deputados a aprovar emendas que atendessem aos interesses do setor. No entanto, a ameaça de impeachment que assombrou o país em meados de 2015, e a sua concretização em 2016, colocou a PL em hiato (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 253).

Em setembro de 2016 a reforma do ensino médio voltou à tona por meio de uma Medida Provisória, pois dessa forma seria aprovado de maneira mais rápida. Se a reforma fosse um projeto de lei, ele teria que passar muito mais instâncias políticas, uma burocracia para ser aprovado, e com isso, passar por uma discussão com a sociedade até que a proposta virasse de fato um projeto. E sendo uma Medida Provisória, é simplesmente aprovada sem consenso da população e sem questionar a população a respeito da reforma.

Parafraseando o discurso do Ministro da Educação Mendonça Filho, ele diz que o Novo Ensino Médio foi aprovado, pois a Educação no Brasil está em estado de tamanha calamidade, então não queriam esperar um Projeto de Lei demorado.

Para tanto, pensando por esse lado da Medida Provisória, realmente é mais rápida para virar realidade, entretanto, há um ponto negativo é importante para ser analisado: se a medida provisória não precisa passar por muitas pessoas para ser aprovado, logo ela corta a participação da população mais importante para esse caso, os estudantes, os professores, os educadores, etc.

E como todas as Leis, projetos e medidas, elas possuem propostas e objetivos, e neste caso não é diferente. O quadro 05 apresenta de maneira mais ampla e direta sobre quais são essas mudanças e propostas e seus objetivos com a Reforma do Novo Ensino Médio.

Quadro 05: Principais Mudanças da Medida Provisória

MUDANÇA	OBJETIVO
Ampliação da carga horária	A carga horária total do Ensino Médio será aumentada de 2.400 para 3.000 horas, sendo 1.800 (60%) destinadas às aprendizagens obrigatórias ou comuns e as 1.400 restantes (40%) para o cumprimento do itinerário formativo escolhido.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	As disciplinas específicas de Português e Matemática são as únicas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, ou seja, elas constam em todos os itinerários formativos. Esse modelo de organização por área do conhecimento objetiva estimular a

	interdisciplinaridade e a adoção de novas metodologias de ensino, de modo a tornar as aulas mais dinâmicas, práticas e fazer com que os estudantes sejam mais participativos.
Itinerários formativos	Os itinerários formativos nada mais são do que a parte flexível do currículo, e a partir do segundo ano, os estudantes devem optar por seguir um deles. E a proposta, os itinerários trazem liberdade para as escolas, tendo apenas que seguir quatro eixos estruturantes: <ul style="list-style-type: none"> ● Processos Criativos; ● Investigação Científica; ● Empreendedorismo e Mediação; ● Intervenção Sociocultural. Portanto, isso significa que além das aulas tradicionais, devem ser disponibilizados componentes curriculares eletivos, assim como valorizadas as novas metodologias de ensino, ou seja, em formato de projetos, oficinas, práticas contextualizadas e outras situações de aprendizagem.
Ensino Técnico e profissionalizante	Juntamente às áreas de conhecimento, os alunos podem compor um itinerário formativo com o ensino técnico ou com uma qualificação profissional. No primeiro, além do diploma de Ensino Médio, o jovem contará com um diploma de nível técnico, e no segundo, com até dois certificados profissionalizantes.

Fonte: Programa Pleno (2022)

Organizador: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Como não bastasse, tramita, quase que, em simultâneo, outra proposta do governo federal que contribuiu para a efervescência do momento: a PEC n.º 241/ 2016 ou PEC n.º 55/2016, como passou a ser denominada no trâmite no Senado Federal, sendo aprovada, instituiu-se a Emenda Constitucional n.º 95/2016.

A insatisfação e a revolta com as reformas do governo federal pós-impeachment fomentaram diversas manifestações organizadas pela comunidade acadêmica. Um exemplo bastante expressivo dessas manifestações foi o processo de ocupação de escolas por estudantes contrários à MP 746 e a PEC 241. Essas ocupações foram ainda mais acentuadas no estado do Paraná, devido ao descaso na gestão da educação pública por parte do governo Beto Richa. De acordo com os dados divulgados pelo Movimento Ocupa Paraná (2016), o número de ocupações em outubro de 2016 chegou a 836 escolas, 13 universidades e 3 núcleos de educação em todo o estado. Pressionados pelo movimento conservador³ de vários agentes sociais e pela

rigidez do poder público, o movimento foi obrigado a cumprir as determinações judiciais que designaram a desocupação das escolas (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p.524).

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. Sob esta perspectiva, é possível concordar com Moll (2012, p. 129) quando esta afirma que no Brasil educação integral é “compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”, no entanto, essas “significativas possibilidades formativas” não se constituem enquanto a essência dessas políticas (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p.525).

Dessa forma, ao fazer pesquisas sobre o Novo Ensino Médio e o EJA nada foi encontrado, e mais uma vez volta ao assunto sobre o EJA não estar inserido na BNCC, e isso é um tópico preocupante para os estudantes dessa modalidade, pois como já dito anteriormente, boa parte da população não possui os privilégios de estudar na educação básica, e precisam abdicar sua educação básica para trabalhar, e também a população que teve que interromper seus estudos para inserir no mercado de trabalho.

Em suma, a Reforma do Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnidirecionalidade que pressupõe uma formação efetivamente integral, e ainda, sim, sendo uma educação excludente. (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 530).

É nesse sentido que as reformas apresentadas no atual contexto político brasileiro, em especial as reformas para a educação – e aqui estamos nos referindo em específico a proposta de educação integral expressa no Ensino Médio –, não estão isentas de interesses e por vezes tais interesses estão a serviço do capitalismo, na medida em que priorizam a formação técnica e parcial voltadas apenas para a atuação do sujeito no mercado de trabalho, pois o capitalismo volta-se para a expansão e para a acumulação conforme indicou Mészáros (2002) tem na educação um instrumento que contribui para a sua legitimação e perpetuação (SILVA; CRISTINA; RUPPEL, 2018, p. 531).

2.6 — Educação Libertadora para quem?

Para finalizar este capítulo consideramos importante trazer esse tema de educação libertadora, pois é notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação de como os conteúdos, reflexões, as leis da educação básica, são levadas para a EJA, e dessa forma é imprescindível não trazer a Educação Libertadora como uma base para finalizar este capítulo.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser remetida apenas à questão de especificada etária, mas, principalmente, a uma questão cultural. Pois, apesar de a EJA haver um recorte por idade, esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, pois acaba delimitando um grupo de pessoas com uma diversidade cultural da sociedade contemporânea.

Quando se refere ao adulto no âmbito da educação de jovens e adultos, não se está falando do adulto universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em outras áreas como música, artes, esportes, etc. Quando estamos falando da Educação de Jovens e Adultos estamos nos referindo aqueles indivíduos que chegam às grandes metrópoles, os trabalhadores rurais, os filhos dos trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (frequentemente analfabeto). Já, em relação ao jovem, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.

Com essa análise entre o adulto e o jovem na educação de jovens e adultos, ambos são excluídos da escola, porém a diferença é que o jovem é geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Dessa forma, o artigo de Marta Kohl de Oliveira (1999) na Revista Brasileira de Educação trouxe uma reflexão:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (KOHL DE OLIVEIRA, 1999, p. 60)

De início, a autora diz que a condição de “não-criança” é uma limitação considerável na área da psicologia, pois as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Me apoiando na (KOHL DE OLIVEIRA,1999, p. 60), diz que:

Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Palacios, em um artigo que sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência, comenta como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento.

Embora falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiria, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações inter- pessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (KOHL DE OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Contudo, aprendemos a trabalhar com as experiências prévias das jovens alunas e alunos, aliás, que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunas e alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que as alunas e alunos, e professoras e professores corram o risco da experimentação. Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde a cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunas e alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de

circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens vivendo em bairros violentos, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos. (CARRANO, 2007)

Através dessa análise que a Educação de Jovens e Adultos está atrelada ao cultural e não a faixa etária, muito se entende sobre a Educação Libertadora: ela tem o objetivo de desenvolver a consciência crítica que os educandos já possuem, mas de alguma forma não foram desenvolvidas. Através disso, a EJA e a Educação Libertadora deveriam andar juntas, pois, esse âmbito escolar vai além de alfabetizar e permitir reflexões sobre o mundo e suas realidades.

CAPÍTULO 3 — A NARRATIVA DOS ESTUDANTES COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O presente capítulo traz a aplicação do projeto “Geografia das mulheres na escola: construindo conhecimento no cotidiano”, desenvolvido no Colégio Manoel Pereira Gonçalves, localizado em Farol de São Thomé, na cidade Campos dos Goytacazes (figura 01). O projeto busca trazer a narrativa de vida das próprias alunas e alunos para poder explicar a Geografia e a Geografia Feminista. Dito isso, será dividido em subtópicos, que irão trazer a caracterização da escola, logo depois descrição das atividades elaboradas e depois trazer a discussão teórica a partir das atividades práticas na escola. Com isso, o objetivo do capítulo é mostrar a importância de como as narrativas das próprias alunas e alunos ajudam na construção do conhecimento em relação à Geografia.

Figura 01: Entrada do C. E. Manoel Pereira Gonçalves



Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

3.1. Caracterização da escola

O projeto “Geografia das mulheres na escola: construindo conhecimento no cotidiano” foi desenvolvido no Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves, localizado na praça de Farol de São Thomé da cidade de Campos dos Goytacazes, na região norte do estado do Rio de Janeiro. O município possui uma população de 463.731 pessoas, desde o último censo de 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Colégio Estadual Manoel Pereira Gonçalves oferece toda a estrutura necessária para o conforto e o desenvolvimento educacional dos suas alunas e alunos, como, por exemplo:

Internet, Banda Larga, Refeitório, Biblioteca, Laboratório de Ciência, Laboratório de Informática, Auditório, Pátio Descoberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação.

Dito isso, apresentaremos o quadro 06 com as seguintes informações: as turmas, os turnos, disciplinas oferecidas em cada turma, média de número de alunas e alunos por cada turma e matrículas ativas em cada turma. Com essas informações, poderemos ter uma compreensão sobre a escola.

Quadro 06: Informações Básicas do C. E. Manoel Pereira Gonçalves

TURMAS	TURNOS	DISCIPLINAS OFERECIDAS	Nº DE TURMAS	ALUNAS E ALUNOS POR TURMA	MATRÍCULAS
Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)	Manhã, tarde e noite	Matemática, História, Geografia, Química, Biologia, Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Inglês, Português e Literatura.	4 turmas	média de 21 alunas e alunos	235 matrículas
EJA (Ensino Médio)	Noite	Matemática, História, Geografia, Química, Biologia, Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Inglês, Português e Literatura.	4 turmas	média de 19 alunas e alunos	55 matrículas

Fonte: QEdU: Use dados. Transforme a educação.
Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Com isso, os próximos tópicos do presente capítulo serão divididos em seguintes etapas: as atividades realizadas com as alunas e alunos, com o formato descritivo e,

posteriormente, será feita uma análise baseada na discussão teórica feita nos capítulos anteriores, para podermos observar a importância da EJA para a sociedade mais desfavorecida no âmbito educacional, e também para entendermos a necessidade de usar a realidade e o cotidiano do aluno para explicar a Geografia.

3.2. Atividades realizadas

O projeto “Geografia das mulheres na escola: construindo conhecimento no cotidiano”, aplicado no C. E. Manoel Pereira Gonçalves, nas turmas de EJA 3 e 4, que seriam as turmas que estão para se formar e prestar a finalização, foram indicadas pelo professor de Geografia, Reginaldo Júnior, que deu um suporte caso precisássemos de algum apoio no momento da aplicação. As atividades foram organizadas durante 4 meses de agosto a novembro de 2022.

Dessa forma, as atividades foram organizadas da seguinte maneira:

- 1) A primeira atividade realizada foi a dinâmica “quebra-gelo”, que nomeamos de “Quem sou eu?”. Este primeiro contato com a turma consistiu em conhecermos as alunas e alunos, saber como eles se viam e, conseqüentemente, eles nos conhecermos também. Essa atividade serviu mais como uma interação com a turma.
- 2) A segunda atividade foi realizada para que a turma conhecesse os conceitos da Geografia, que nomeamos de “Conhecendo melhor a Geografia”. Nesta atividade buscamos trazer a turma para a atividade, ou seja, trazer o que eles vivem ou viveram para poder explicar os conceitos de Geografia, que foram: de lugar, espaço e território. E o principal objetivo foi levar os conceitos de maneira leve e didática, nada muito complexo.
- 3) A terceira atividade foi realizada com o fundamento de conhecerem mulheres que foram e são importantes em várias áreas, como no futebol, na ciência, na história etc., e após esse momento, trazer mulheres que foram/são referência em suas vidas. E logo após, eles fazem colagens de revistas e jornais com imagens que traduzem a história de vida deles. No momento dessa atividade nomeamos de “Conhecendo mulheres, inclusive a você também”.

- 4) A quarta e última atividade foi a culminância do projeto. Através dessa finalização, levamos o objetivo do projeto, que era para eles entenderem qual o real significado da Geografia na vida deles, e quem podemos aprender Geografia por meio do cotidiano.

3.3. 1ª Atividade: “Quem sou eu?”

A primeira atividade foi elaborada no dia 31/08/2022 (quarta-feira), com a duração de 1h30, e teve a participação de 14 alunos, sendo eles 3 meninos e 11 meninas, grande parte da turma tinha a média de 18 a 25 anos e poucos acima de 35 anos.

Nomeada de “Quem sou eu?”, e organizada a partir de uma caixa decorada que nomeamos de “A caixa do mistério” (figura 02) e dentro da caixa havia um espelho (figura 03). Então o funcionamento da dinâmica seguia da seguinte forma: organizamos a sala em círculo (figura 04 e 05) e eles separavam um dos outros para que o colega do lado não pudesse ver o que teria na caixa quando ele abrisse. Quando o aluno abrisse a caixa, ele deveria descrever em uma palavra o que ele estava vendo dentro da caixa para começarmos a quebrar o gelo da dinâmica. Nós iniciamos a dizer a palavra e logo depois entregamos a eles.

Com isso, ao decorrer da atividade, todos interagiram muito bem conosco e com a atividade, entretanto, foi observado muita timidez em falar sobre si. Assim que eles abriam a caixa, eles riam, e falavam palavras como: “bonita”, “linda”, “tímido”, “forte”, “insegurança”, “medo”, “gostosa”, etc., e todos os 14 alunos e alunas que participaram dessa dinâmica falaram essas palavras ou sinônimo delas.

Figura 02 e 03: “Caixa do mistério”



Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Figura 04: As alunas e alunos em círculo para início da dinâmica



Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Figura 05: Momento das alunas e alunos na dinâmica



Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

O objetivo da atividade era saber como as alunas e alunos se viam ao se olhar no espelho para identificar se haveria algum tipo de insegurança, vergonha ao falar em público, vergonha de falar de si mesmo, e a análise que podemos coletar é que algumas alunas e alunos falavam e não tinham vergonha de dizer coisas sobre si mesmo, e mesmo que fosse algo negativo. Já outras alunas e alunos, eram mais tímidos e não falavam muito sobre si, portanto, como não fomos invasivos nesta atividade para não assustá-los, não conseguimos coletar muitas informações com essa atividade.

Em vista disso, a atividade se tornou mais como uma atividade fluída, leve e divertida, e conseguimos atingir o objetivo principal que era quebrar o gelo com a turma, eles nos conhecer e nós a eles e a partir disso, criar uma relação mais próxima com as alunas e alunos.

3.4. 2ª Atividade: “Conhecendo melhor a Geografia”

A segunda atividade foi elaborada no dia 14/09/2022 (quarta-feira), com a duração de 1h30 e teve a participação de 9 alunos e alunas. Esta atividade foi nomeada de “Conhecendo a Geografia”, pois a partir dela iremos explicar alguns conceitos para as alunas e alunos.

Dessa forma, a atividade foi separada em dois momentos, sendo eles:

- 1) Primeiro momento: Explicação dos conceitos de ‘Lugar’, ‘Espaço’ e ‘Território’ segundo o dicionário, os autores Ana Fani, Roberto Lobato Corrêa e Rogério Haesbaert, e após maneira didática, sendo de mapa mental ou frases explicando resumidamente que foram tiradas do *Google*.
- 2) Segundo momento: Apresentar as imagens pedidas no dia anterior que tivemos na escola. Iniciamos conosco para que eles pudessem relatar o significado da imagem e qual conceito estaria relacionado à imagem.

Por conseguinte, as alunas e alunos foram levados para o auditório (figura 06), pois precisaria usar o projetor como recurso para apresentar as fotos. Iniciamos falando sobre a importância da Geografia em nosso cotidiano e abordamos os conceitos que iriam ser trabalhados, que seriam: Lugar, segundo a autora Ana Fani. O Espaço, segundo o autor Roberto Lobato e Território segundo Rogério Haesbaert. Explicamos que estes eram autores geográficos e que tinham muita propriedade para falar desses conceitos geográficos.

Com isso, no primeiro momento iniciamos a explicação dessa forma: os conceitos segundo o dicionário, logo após como os autores e em seguida de uma maneira didática para eles entenderem com melhor facilidade.

Para uma melhor compreensão, esboçamos o quadro 07 sobre os trechos dos textos e os conteúdos que levamos para explicarmos de maneira didática.

Quadro 07: Esboço do que usamos para explicar os conceitos.

CONCEITO	DEFINIÇÃO SEGUNDO O DICIONÁRIO	DEFINIÇÃO SEGUNDO O AUTOR	EXPLICAÇÃO DIDÁTICA
Lugar (Ana Fani)	<p>parte delimitada de um espaço; local, sítio, região.</p> <p>Local onde se está ou se deveria estar; posto, posição, ponto.</p>	<p>O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, Ana Fani, 2007, p. 17)</p>	<p>Através de uma imagem simplificando o conceito de Lugar (figura 7)</p>
Espaço (Roberto Lobato Corrêa)	<ul style="list-style-type: none"> ● extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes, ou possíveis. ● Extensão limitada em uma, duas ou três dimensões; distância, área ou volume determinados. ● A extensão que compreende o sistema solar, as galáxias, as estrelas; o Universo. 	<p>Eis o que é espaço urbano: fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais. (CORRÊA, Roberto Lobato, 1989, p. 01)</p>	<p>Através de um mapa mental (figura 8)</p>
Território (Rogério Haesbaert)	<p>A palavra território refere-se a uma área delimitada sob a posse de um animal, de uma pessoa, de uma organização ou de uma instituição. O termo é</p>	<p>É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, Subjetividade e simbolismos com certo lugar. O território</p>	<p>Através de uma imagem simplificando o conceito de Território (Figura 9)</p>

	<p>empregado na política, na biologia e na psicologia. Refere-se a uma área delimitada sob posse de algo ou alguém.</p>	<p>também assume um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (tidos como seus e de outros) Manifesta os processos de desterritorializações e (re)territorializações. (FUINI, Lucas Labigalini, 2017, p. 20)</p>	
--	---	--	--

Fonte: Dicionário Google, Rogério Haesbaert, Ana Fani e Roberto Lobato
Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Figura 06: Alunas e alunos no auditório para 2ª atividade



Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Figura 07: Momento das alunas e alunos na dinâmica



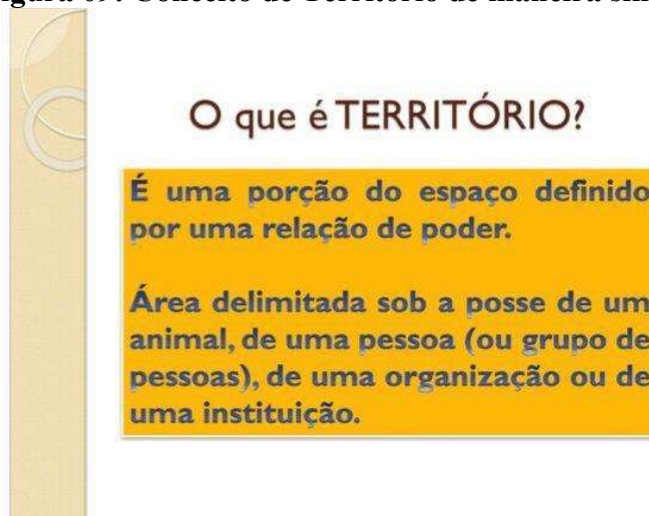
Fonte: SlidePlayer

Figura 08: Conceito de Espaço em formato de mapa mental



Fonte: Brasil Escola

Figura 09: Conceito de Território de maneira simplificada



Fonte: Professor Eduardo Prates

No seguinte momento da atividade, após toda a explicação sobre os conceitos da Geografia, apresentamos as imagens que as alunas e alunos haviam nos enviados, dotado com o nome “Imagens que possuem sentimentos” (figura 10), pois quando recebemos as imagens percebemos serem lugares que havia algum sentimento (positivo ou negativo). E nessa atividade das fotos, pedimos que as alunas e alunos falassem qual conceito se identificaria com a imagem e qual sentimento que aquela imagem trazia para cada um (figura 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19).



Figura 10: Nome do segundo momento da 2ª atividade
Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

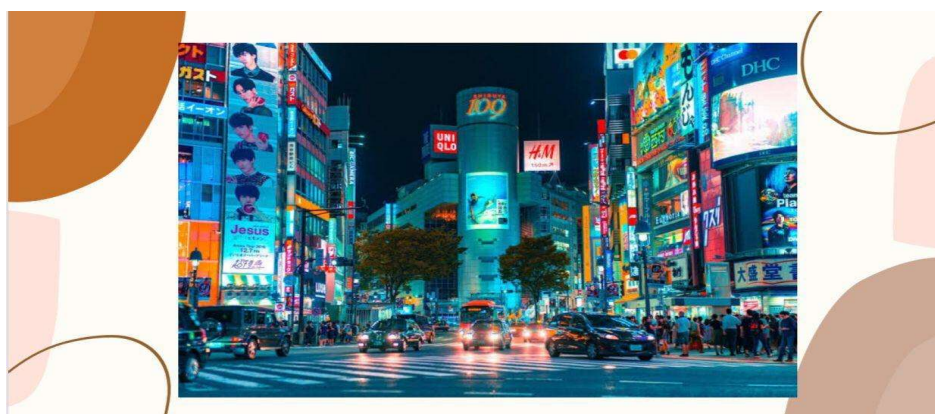


Figura 11: 1ª imagem enviada pelo aluno — Japão
Autor: Aluno (2022)

Nesta imagem, o aluno disse que a imagem se refere ao conceito de lugar. Pois ele gosta muito da cultura do Japão, escutava bastante músicas japonesas, usufruía do entretenimento artístico que eles produzem e que o sonho dele seria visitar o lugar para aprender mais ainda sobre o país e o continente asiático.



Figura 12: 2ª imagem enviada pelo aluno — Casa Benta Pereira
Autor: Aluno (2022)

Esta segunda imagem (Figura 12) foi enviada por uma aluna, onde nos contou um pouco de sua história por meio dessa imagem. Essa casa, chamada de Casa Benta Pereira, localizada em Campos dos Goytacazes, é uma casa que abriga mulheres violentadas e que precisam de proteção. A aluna ficou abrigada nessa casa por 4 meses com seu filho, que na época era bebê, pois seu pai a agredia fisicamente. Com isso, ela disse que a casa era conceituado para ela, de acordo com os conceitos que passamos, de lugar, pois foi ali que ela conseguiu se proteger, criou laços com mulheres fortes e conseguiu cuidar dela e do filho e com isso, criou um sentimento afetivo com o lugar, apesar de ter sido em um dos momentos mais difíceis de sua vida.

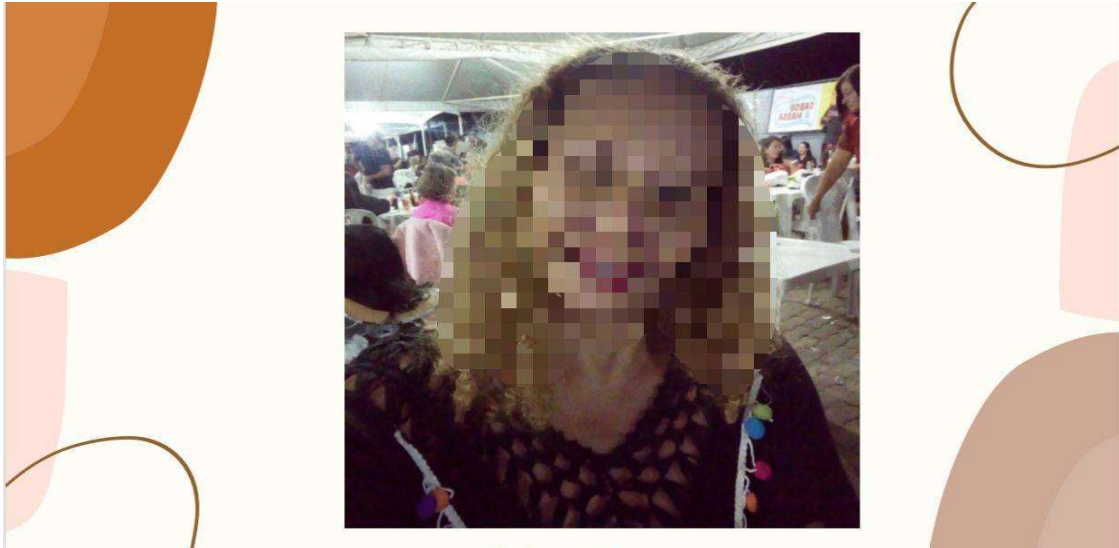


Figura 13: 3ª imagem enviada pela aluna — ela mesma e o festival.
Autor: Aluno (2022)

Essa foi uma das imagens interessantes que recebemos (Figura 13). Quando pedimos as imagens, foi informado querermos um espaço que retrate algum sentimento para ela. E quando recebemos essa foto ficamos curiosas para saber o argumento.

Dessa forma, a aluna nos disse que essa foto (Figura 13) seria conceituada como lugar, e que ela enviou uma foto de rosto, pois ela se sente muito confortável em viver no seu corpo, que ela se ama muito e que se acha linda. E, também, no momento da foto ela estava em um festival (ela não disse o nome), onde ela sempre se diverte com seus amigos, bebe sua cerveja e conhece pessoas novas e nesse festival, ela pode ser ela mesma.



Figura 14: 4ª foto enviada pela aluna — Rio de Janeiro.
Autor: Aluno (2022)

Nessa imagem (Figura 14) a aluna conceituou de lugar, pois este dia da imagem foi a primeira vez que ela e sua filha haviam ido conhecer a cidade do Rio de Janeiro. Então, foi um momento muito feliz e a cidade do Rio trouxe sentimentos bons à ela.



Figura 15: 5ª foto enviada pela aluna — Praia de Farol de São Thomé e seus irmãos
Autor: Aluno (2022)

Nesta imagem (Figura 15), a aluna conceituou de lugar, pois na foto possui as duas coisas que ela mais ama: a família e a Praia de São Thomé. E, desde pequenos, eles iam todo final de semana para praia, entretanto, com a vida financeira ficando apertada, ela e os irmãos

tiveram que começar a trabalhar desde cedo para contribuir e ajudar em casa. Então, segundo palavras da aluna: — *“Sinto saudades do tempo que eu curtia minha vida!”*



Figura 16 — 6ª foto enviada pela aluna: escola (não nomeada)
Autor: Aluno (2022)

Nesta imagem (Figura 16), a aluna conceito de lugar, que seria a antiga escola que ela estudou e se recusou a nomear a escola. Ela disse que nessa escola conheceu pessoas que leva até hoje em sua vida, professores que ajudaram tanto em sua vida acadêmica, quanto em sua vida pessoal. E também, na época que estudava nessa escola, não precisava trabalhar, então mencionou conseguir aproveitar bem mais a sua vida na escola, diferentemente agora que está no EJA, que às vezes não consegue vir à escola pelo cansaço.

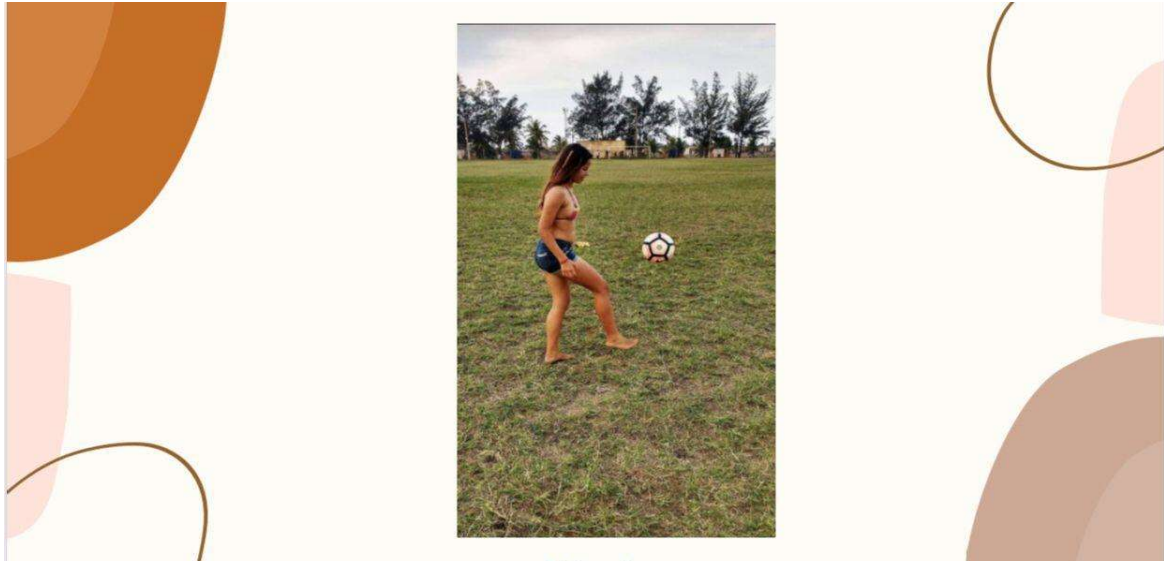


Figura 17 — 7ª foto enviada pela aluna — futebol
Autor: Aluno (2022)

Nessa foto (Figura 17) a aluna conceituou de lugar, pois é o único lugar do mundo que se sente mais feliz no campo de futebol jogando bola. Esta foto foi tirada antes da pandemia, e segundo a aluna, com a pandemia teve que parar, pois surgiram problemas que afetaram sua família, sua vida emocional e que geram problemas de saúde. Na pandemia ela também pegou a COVID-19, e não entrando muito no assunto, disse que afetou sua autoestima, pois seu cabelo caiu muito e teve que cortar bem curto. E o principal fator de ter parado o futebol foi a pandemia.

A aluna contando este relato, foi perceptível sua saudade em estar fazendo aquilo que gosta e que haviam outros problemas associados. Não quisemos ser invasivas e não forçar a aluna contar mais coisas, pois era claro que era um assunto delicado e percebemos seus olhos cheios de lágrimas ao contar o relato.



Figura 18: 8ª foto enviada pela aluna — Praia de Farol de São Thomé
Autor: Aluno (2022)

Nesta imagem (Figura 18) a aluna conceitua de lugar e espaço, pois na Praia de São Thomé é onde se diverte e também tira o sustento para sua família.

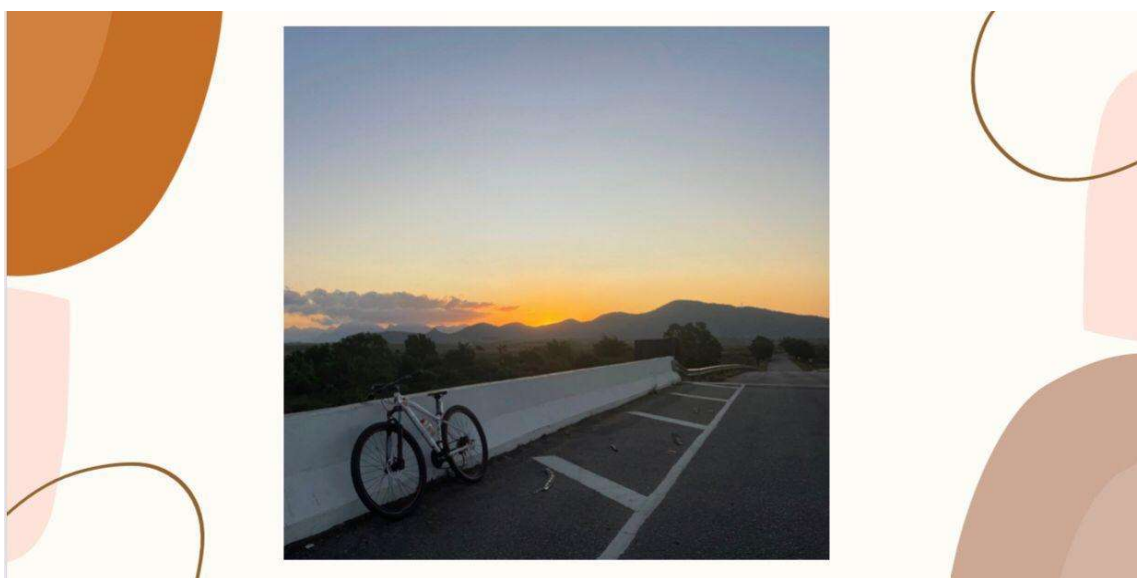


Figura 19: 9ª foto enviada pela aluna — Andar de bicicleta e pôr do sol
Autor: Aluno (2022)

Na Figura 19, a aluna traz o de espaço, pois assistir ao pôr do sol em qualquer lugar e andar de bicicleta são as duas coisas que ela mais gosta de fazer, e isso poderia ser feito em qualquer lugar do mundo, desde que tenha essas duas coisas. E a aluna também relatou que

teve que parar de andar de bicicleta por causa da COVID-19, pois sua saúde pulmonar nunca mais foi a mesma.

Em suma, finalizamos a atividade mostrando como podemos explicar e fazer Geografia por meio do nosso cotidiano e de nossas histórias. Agradecemos os relatos e conseguimos atingir o objetivo da atividade. Na atividade não houve a participação de muitas alunas e alunos como na primeira atividade, muitos não quiseram relatar tanto como os outros, entretanto, conseguimos coletar bastante informações e chegar ao objetivo da atividade que seria saber suas narrativas de vida, seus lugares que possuem sentimentos, e sejam eles positivos ou negativos.

3.5. 3ª Atividade: “Conhecendo mulheres, inclusive a você também”

A terceira atividade foi elaborada no dia 19/10/2022 (quarta-feira), com a duração de 1h30, e teve a participação de 13 alunas e alunos. Esta atividade foi nomeada de “Conhecendo as mulheres, inclusive a você também”, pois nessa atividade iríamos mostrar a história resumidamente de algumas mulheres importantes na história e fazer colagens a partir da história de vida delas.

Dessa forma, a atividade foi separada em cinco momentos, sendo eles:

- 1) Primeiro momento: No primeiro momento colocamos no quadro a seguinte pergunta: “Você sabe qual o papel da mulher na sociedade?”, e a partir disso, pedíamos para eles trazerem com apenas uma palavra qual seria o papel da sociedade para eles (figura 20)
- 2) Segundo momento: No segundo momento foi pedido para eles mencionarem mulheres importantes que fizeram ou fazem história para a sociedade.
- 3) Terceiro momento: No terceiro momento levamos mulheres que foram importantes para a construção de nossos direitos, e que possuem um marco importante até hoje. Dito isso, explicamos a importância de sabermos sobre elas, conhecermos essas mulheres e suas histórias, pois a partir delas que temos direitos e escolhas. E, já conhecendo nossas

alunas, categorizamos as mulheres em âmbitos que eles já possuem interesse. Então, trouxemos as seguintes mulheres nos seguintes âmbitos:

MULHERES NO ESPORTE

- Atletas profissionais, como a jogadora de futebol Marta, são reconhecidas pelos seus grandes feitos no esporte. Apresentamos outros exemplos brasileiros e mundiais para as alunas e alunos, como a jogadora de basquete Hortência, a nadadora Maria Lenk, a ginasta Daiane dos Santos e a judoca Rafaela Silva. E explicamos serem mulheres que trazem grandes títulos para o Brasil e a importância delas no esporte.

MULHERES NA CIÊNCIA

- Apresentamos as mulheres na história da ciência mundial, suas conquistas, suas descobertas e seus prêmios. E foram as seguintes mulheres:
 1. Marie Cure: importante para a criação do tratamento de radioterapia;
 2. Nise da Silveira: A nordestina Nise da Silveira foi uma estudiosa no campo da psiquiatria que revolucionou os tratamentos de saúde mental no Brasil.
 3. Elizabeth Arden: Foi ela quem criou as primeiras fórmulas dos produtos de beleza. Formada em enfermagem, começou sua carreira criando cremes para queimaduras em sua própria cozinha, usando leite e gordura.
- 4) Quarto momento: O quarto momento foi onde buscamos conhecer as mulheres que fizeram referências em suas vidas. Após ter mostrado algumas mulheres importantes na história para elas, vamos ver as mulheres importantes em suas trajetórias de vida. Nesse momento da aplicação da atividade, vamos procurar conhecer suas histórias de vida e qual impacto as mulheres têm em suas vidas.
- 5) Quinto momento: No quinto momento trouxemos a atividade para eles realizarem, as colagens. Nesta atividade, consistiu em eles contarem a sua trajetória de vida através de imagens, objetos e até palavras que estejam nas revistas e colar no papel, e dar um tema para essa trajetória. (figura 21, 22, 23, 24 e 25)

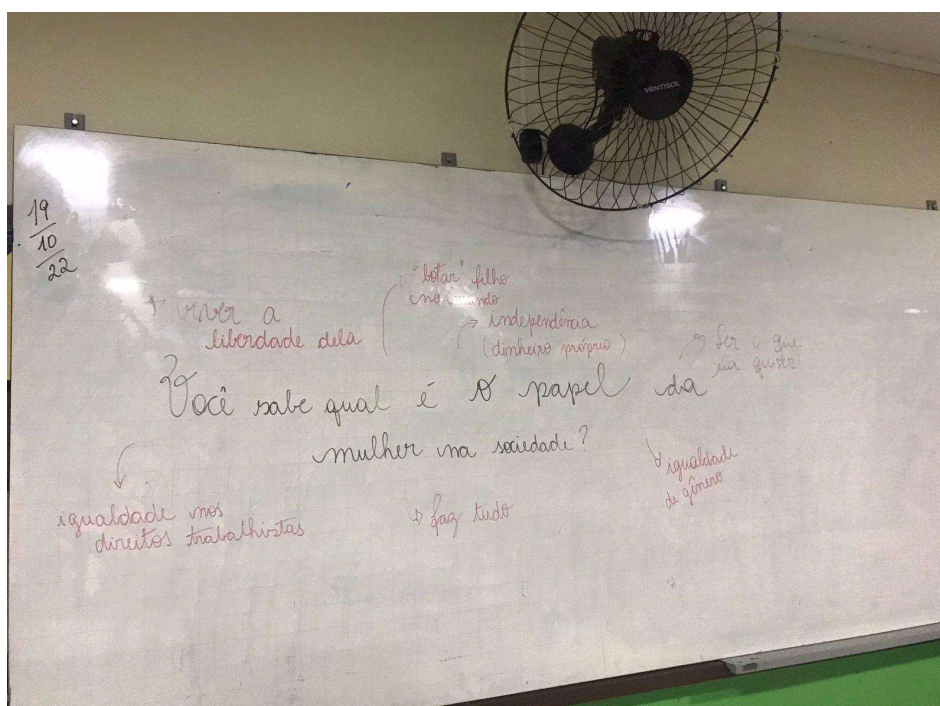


Figura 20: Quadro da pergunta com as respostas das alunas e alunos
Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Segundo as alunas e alunos, o papel da mulher na sociedade é:

- Viver a liberdade dela;
- “Botar” filho no mundo;
- Independência financeira (dinheiro próprio);
- Ser o que ela quiser;
- Igualdade nos direitos trabalhistas;
- Faz tudo;
- Igualdade de gênero.



Figura 21: Momento das colagens
Autor: Monique Lima (2022)



Figura 22: Momento das colagens
Autor: Monique Lima (2022)



Figura 23: Momento das colagens
Autor: Monique Lima (2022)

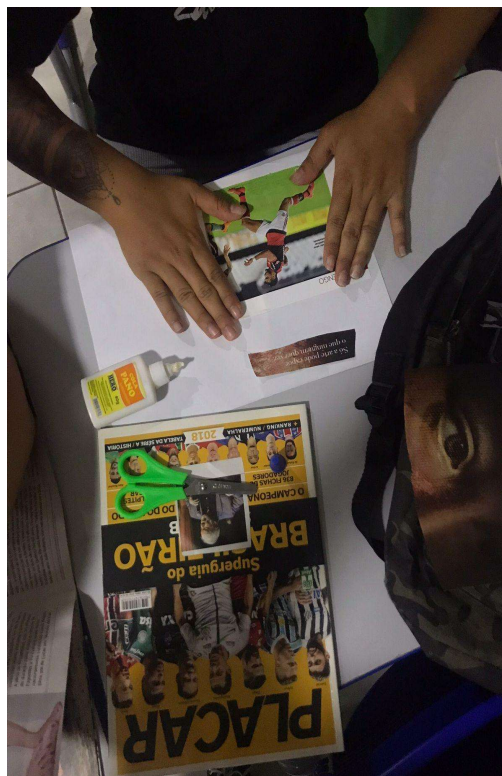


Figura 24: Momento das colagens
Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)



Figura 25: Colagens prontas
Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

As colagens tiveram diversas perspectivas e narrativas de vida. Em geral, aparecem narrativas com momentos mais tristes da vida, amor pelo futebol, diversidade na sociedade, traumas e abusos que o trabalhador da pesca sofre, o impacto da história de vida dos pais sobre a sua vida, e como a educação tem sido importante para a sua vida nos últimos anos.

Com isso, essa última atividade do projeto foi de suma importância para entender como eles se veem, como eles veem as mulheres na sociedade, e também para pensarem nas mulheres que foram importantes para sua trajetória. Portanto, num panorama da atividade, o objetivo da atividade foi atingindo, pois as alunas e alunos trouxeram temas importantes para o debate enquanto falávamos do papel da mulher na sociedade, e com isso eles trouxeram as violências físicas que elas sofrem, o machismo estrutural, o estupro e o abuso. E todos esses assuntos foram levantados pelas próprias alunas e alunos, e os deixávamos debater com as suas próprias opiniões. Por meio desses momentos da atividade, a sequência delas foram importantes para a trajetória de vida e culminaram com a montagem do mural no pátio da escola.

3.6. Finalização do Projeto no C. E. Manoel Pereira Gonçalves

A finalização do projeto foi no dia 16/11/2022 (quarta-feira) visando reunir toda a turma de EJA 3 e 4 para os agradecimentos, explicar o objetivo de estarmos com eles e montar o mural com os trabalhos produzidos por eles (figura 26). O mural abarcava o nome do projeto, primeira atividade, segunda atividade, frases de algumas geógrafas, objetivo do projeto e agradecimentos à escola e professores.



Figura 26: Mural finalizado pelas alunas e alunos
Autor: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

Com isso, finalizamos o projeto mostrando que a Geografia é importante para o aprendizado e conhecimento do espaço que eles ocupam, a importância da educação na totalidade e como ter perspectivas de vida é indispensável para a construção de novos conhecimentos. Por fim, todas as alunas e alunos ajudaram a montar o próprio mural, agradeceram por nosso momento na escola e por todo o conhecimento e diversão.

3.7. Análise das atividades e a discussão teórica

As discussões sobre gênero e feminismo no Brasil cresce de maneira exponencial e vem ganhando espaços no meio acadêmico. Entretanto, como já foi discutido nos capítulos anteriores, os pesquisadores terão um caminho árduo pela frente, pois o assunto é permeado de tabus e mitos, gerando, infelizmente, muita desinformação.

É garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no 2º artigo “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra (...)” e na própria Constituição Federativa Brasileira de 1988 é eleito como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação (LIRA, Alline 2019). Entretanto, mesmo que todos os aparatos estejam na Lei, na prática, o que vemos é o oposto, os mais variados preconceitos, acarretando invisibilidade social e a marginalização. Em consequência disso, uma parcela da sociedade sofre sem seus direitos sendo garantidos pela lei, como educação de qualidade, direito à saúde, moradia, entre outros.

As atividades foram desenvolvidas no C. E. Manoel Pereira Gonçalves tiveram dois objetivos principais: falar sobre a geografia feminista e a narrativa de vida para explicar a Geografia. O público-alvo foram as alunas e alunos da EJA, pois todo aluno tem uma história para ser contada e conhecida. Com isso, por meio do questionário, a maioria das alunas e alunos possuía as seguintes idades, conforme o gráfico 01.

Idade

9 respostas

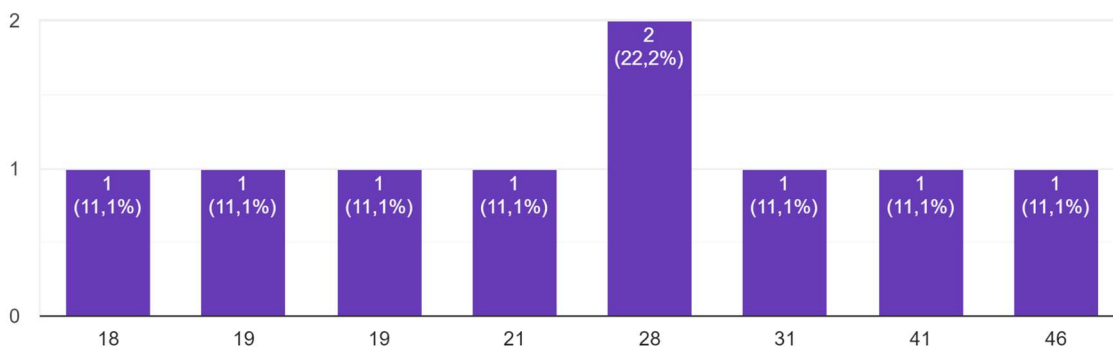


Figura 27: Idade das alunas e alunos
Organizado por: Sabrina Gomes dos Santos (2022)

A turma do EJA possuía mais alunas e alunos novos, que chegaram por repetições de séries, abandono escolar desde novo, pois teria que começar a trabalhar, haviam as pessoas mais velhas que retornaram para ter novas perspectivas.

Entretanto, para a aplicação das atividades, tivemos limitações para trabalhar assuntos sobre o feminismo e gênero, pois a direção e algumas alunas e alunos eram conservadores, e com isso, não aprofundamos nos assuntos, pois as atividades estavam sendo analisadas e observadas cotidianamente pela direção da escola. Portanto, queremos ressaltar que, os resultados obtidos pelas atividades não foi como gostaríamos, pois, além da escola ser conservadora, o tempo colocado para realização das atividades sempre era de 1h30. Entretanto, ainda conseguimos coletar fatores importantes, como as histórias de suas vidas, como a EJA é importante para aquela comunidade em Farol de São Thomé e como, mesmo depois de alguns anos fora da escola, eles puderam retornar, ter novas perspectivas de vida e utilizar a escola como meio para chegar em seus objetivos.

Durante o desenvolvimento das atividades, o objetivo principal era sempre ouvir as alunas e alunos, compreender a narrativa de vida, qual motivo chegaram ao EJA, qual era a sua visão em relação à pandemia, o papel das mulheres na sociedade, se eles possuíam perspectivas de vida após o encerramento da EJA. E para entender todas as questões trazidas pelas alunas e alunos, buscamos sempre trazer a Geografia e como ela pode explicar as nossas relações com o mundo e com as pessoas.

Com isso, segundo o geógrafo Milton Santos, em seu livro *Natureza do Espaço - Técnica e Tempo/Razão e Emoção* de 1996, menciona que “no cotidiano que o espaço banal pode ser apreendido com toda a sua plenitude, pois aí podemos trabalhar com as três dimensões do homem: a corporeidade, a individualidade e a socialidade.” (não paginado)

Dessa forma, para as alunas e alunos conseguirem entender a Geografia e os conceitos, foi necessário usar a realidade e a sua narrativa de vida para explicar a Geografia, e apoiando em Yves Lacoste em seu livro “*A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.*”, do ano de 1988, destacamos que

[...] de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única aparecer, por excelência, com um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema escolar (LACOSTE, Yves, 1988, p. 56).

O autor critica a maneira como a Geografia vinha sendo ensinada nas escolas, pois essa disciplina era feita de maneira descritiva, trazendo apenas aspectos físicos e se limitava a “decorebas”, e para Lacoste não existia uma preocupação em modificar o ensino de Geografia, pois não era interessante mudar essa estrutura ideológica. Com isso, por ser uma disciplina onde se aplica muita teoria, muitas vezes os docentes perdem o interesse pela disciplina, portanto, como ela é ensinada influencia o interesse das alunas e alunos.

Em um questionário produzido pelo Google Forms, foi realizada a seguinte pergunta: “Você gosta do seu professor de Geografia e a forma que ele dá aula?” e houve nove respostas, sendo que sete alunas e alunos responderam ser um ótimo professor e a sua aula era excelente, entretanto, dois alunos dessas nove respostas, disseram que não existia essa matéria e que não havia professor da área, mostrando um certo descontentamento com a disciplina. .

Dessa forma, Lacoste (1988), aponta que:

É preciso fazer com que aqueles que ensinam geografia hoje tomem consciência de que o saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontram cada um de nós (LACOSTE, 1988, p. 256).

Portanto, a segunda atividade sobre os conceitos da Geografia, por meio das imagens que as próprias alunas e alunos trouxeram, traz uma liberdade para compreender o lugar onde vivem, ou àqueles com laços afetivos. Assim, ensinar Geografia de acordo com seu cotidiano, sua realidade e sua narrativa, é ensinar o que é a Geografia para além da sala de aula.

A importância de ensinar Geografia deve-se pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo (CALLAI, 2010). Segundo a autora, a Educação Geográfica pode ser entendida como:

[...] um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade.[...] Educação geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2010, p. 412).

Na terceira e última atividade desenvolvida utilizamos os meios de comunicação (no caso revistas e jornais) para falar sobre suas histórias de vida, por meio de recortes e colagens.

Considerando as dificuldades encontradas no meio do caminho, nos deparamos com diversidades de valores e culturas, mesmo não conseguindo muitas informações sobre as alunas e alunos devido ao conservadorismo, sustentamos nosso argumento em Santos; Ornat (2017, p. 123) “a escola não apenas transmite e produz conhecimento [...]a espacialidade escolar fabrica sujeitos e identidades. Essas identidades são produzidas a partir de relações de poder.” Com isso, sabemos que na sociedade os debates ampliaram-se acerca da temática que abrangem as pluralidades em diversos aspectos sociais (LIRA, Alline 2019, p. 76). E, como resultado disso, a prática do ensino tradicional ainda inviabiliza essas discussões nas escolas, porém, nós, como futuros professores, temos a possibilidade de encontrarmos caminhos para acabar com esses discursos dominantes e conservadores, e desta maneira subvertem a atual estrutura de ensino, principalmente, levados para a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, ter levado esse projeto para a Educação de Jovens e Adultos foi de suma importância para reforçar que existe um lugar fora da comunidade que eles moram, sendo a narrativa de vida importante para a produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esse projeto, primeiro foi preciso traçar uma ordem que fizesse entendermos o porquê é necessário estudar esses conceitos e separá-los nessa ordem. Dessa maneira, primeiramente trouxemos a Geografia de Gênero, e que basicamente o gênero é a construção de relações sociais, logo após veio a Geografia feminista, que explica como as relações de patriarcado e de identidade de gênero variam de acordo com o espaço. E, durante todo o trabalho, buscamos trazer a diferença entre geografia de gênero e geografia feminista, por fim, trazendo as vertentes do feminismo e a importância do feminismo para a sociedade.

Partindo para o capítulo dois, trazemos a história da Educação de Jovens e Adultos e todo o seu processo árduo para chegar aonde chegou, e a partir da história da EJA, trouxemos a importância da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) Com o fito de garantir o processo de alfabetização para todos os cidadãos brasileiros.

Portanto, no capítulo dois, trago uma crítica em referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere a ausência da EJA em seu currículo, e essa ausência na BNCC, foi visualizada estando presente em uma turma da EJA numa escola estadual. Essa ausência interfere na produção de conhecimento, atividades e produção de projetos em turmas EJA, o que foi o caso dessa escola, onde o professor reclama da ausência de projetos, onde a academia pouco procura a escola.

Dito isso, ao decorrer de todo o projeto, foi analisado que por haver poucos projetos na escola, as alunas e alunos se sentem desmotivados em relação ao assunto, por ter pouco sucesso esperado com a pesquisa, ficou mais claro a importância de projetos e aulas que trazem as narrativas do aluno como ponto de partida de uma aula.

Sobre os recursos metodológicos utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa podemos citar a revisão bibliográfica que nos orientou em relação ao arcabouço teórico e conceitual utilizado no decorrer desta pesquisa. Também as atividades realizadas com os discentes do C. E. Manoel Pereira Gonçalves, nas turmas 3 e 4 da EJA, pois foi por meio da realização das atividades que foi possível atingir o resultado do projeto, podendo desta maneira fazer a análise discursiva dos discentes.

Enfatizamos que pelo conservadorismo da escola não foi possível aprofundar o assunto de feminismo e gênero, e a partir dessa dificuldade, partimos para as narrativas das alunas e alunos. Entretanto, ressaltamos que, apesar de não obter os resultados que queríamos, ter

aplicado o projeto em uma escola conservadora conclui o quanto é necessário ter mais reflexões e diálogos dos professores com as alunas e alunos sobre essas pautas e tantas outras.

Por fim, os debates sobre gênero, feminismo e assuntos transformados em tabu aconteça nos espaços escolares, em casa, nas mais variadas esferas da sociedade, e que principalmente, a Geografia seja aplicada pelos professores de maneira mais prática e através da vivência, narrativa e cotidiano das alunas e alunos, e com isso, possamos aprender a conviver em sociedade e sempre respeitando suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.

Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Jusbrasil. Jusbrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693121/artigo-22-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BELL, David. O que foi terá sido: A Geografia a partir do queer. In: SILVA, J. M.; SILVA, A. C. P. da. **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2011, p. 201-214.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luiz. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução de desigualdades. *Mediações*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *El Oficio de Sociologo*. Madrid: Siglo XXI, 1994, 3ª ed.

CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CATELLI JR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. **CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. Educação é a Base**, v. 23. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59648248/O_Nao_lugar_da_EJA_na_BNCC20190610-112624-137k356-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1669733934&Signature=EtZAdQHysNza82ajNRWF-hm4UDMjjYrUOgXNDoVT8SKNkQ8z4dhpyCxqbXP8~0aiBH9w~2DJEVZZ6Qa-3X0R4qKzElr0YQP8xE9gFoU8C2PhG3H6i5L6aZELvKrHJ~8kavXjz7e7poVdwoiusC60TndHwTG-sSLcAEqEBDclhZoF0zZG0rLmyDIP4dEID~EBug6kF0LWr9AbtN5qGyVRhh5a1H-

[zMjqoHnIcXIF5YpVm-Lz3g7pyCiRRuYxk3bfbOpLIGZEQneHs~wmC4iQ2AgNTi~1ljhWmd4ZytcIzlVbBMdUAsE1CcK1uYOrlmSHO2Fzkn-V-4Y2w4VCogVo7Cw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1525343022000110)> Acesso em: 29 de novembro de 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato et al. **O espaço urbano**. Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da Geografia. In: **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

DA SILVA, Susana Maria Veleda; ALMEIDA, Andressa Cristiane Colvara. A INSERÇÃO DE MULHERES NA INDÚSTRIA DE CONSTRUÇÃO NAVAL E OFF-SHORE EM RIO GRANDE-RS: A RELAÇÃO COM O SINDICATO. *PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho*, v. 16, n. 2, 2015.

Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas. Só Pedagogia. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

Freire, Paulo, 1921 – 1997 **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017.

GARDEY, D. Perspectivas históricas. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

GELEDES. Sojourner Truth. Disponível em: <<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GIRÃO, I. C. C. Representações sociais de gênero: suporte para as novas formas de organização do trabalho. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

IBARRA GARCÍA, María Verónica; ESCAMILLA HERRERA, Irma. La geografía feminista, de género y de la sexualidad en México, un saber en crecimiento. In: (Org.). **Geografía feministas de diversas latitudes: orígenes, desarrollo y temática contemporáneas**. México: UNAM, Instituto de Geografía, 2016, p. 209-238.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama>>. Acesso em: 7 Feb. 2022.

KOHL DE OLIVEIRA, Marta. JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>>.

LACOSTE, Yves. A geografia: **isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LALANDE, André. Vocabulário Técnico e Crítica da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales=

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

LAVINAS, Lena. "Gênero, Cidadania e Adolescência." In: MADEIRA, Felícia (org). *Quem Mandou nascer mulher*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

LIRA, Alline Lemos. **Gênero no ensino de Geografia em escolas estaduais do Tocantins**. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2125/1/Alline%20Lemos%20Lira%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.

MACHADO, Talita Cabral. A cidade das mulheres feministas: uma cartografia de Goiânia em perspectiva interseccional e da diferença. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016, 231 f.

MARIA, Dolors García Ramon. Para excluir del estudio a la mitad del género humano: um desafio pendiente em geografia humana. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1989/9917/bolage_a1989n9p27.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022

MCDOWELL, Linda. Doing gender: feminism, feminists and research methods in human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, v. 17, n. 4, p. 399 - 416, 1992.

MEAD, Margeret. *Sexo y Temperamento*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MEYER, Dagmar E. "Do Poder ao Gênero: Uma articulação teórico analítica". In: *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

MIRANDA, Júlia. Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos. Elefante Editora, 2021. Disponível em: Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos - Editora Elefante (elefanteeditora.com.br)

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. . In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA NETO, J. C. **A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. In: CATELLI JR., R. (Org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2008. Disponível em: [https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1761/1639#:~:text=John%20Grote%20\(apud%20LALANDE%2C%201993,conceitos%2C%20ju%C3%ADzos%20do%20objeto%20conhecido](https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1761/1639#:~:text=John%20Grote%20(apud%20LALANDE%2C%201993,conceitos%2C%20ju%C3%ADzos%20do%20objeto%20conhecido). Acesso em: 30 nov. 2022

Mulheres no mercado de trabalho: avanços e desafios. Fiocruz. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/mulheres-no-mercado-de-trabalho-avancos-e-desafios>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PAULA, Larissa Araújo Coutinho de. A bela flor do/no campo: por uma geografia de gênero e (r) existência em assentamentos rurais do interior de São Paulo. 2020.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. **A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PERCURSOS E PERSPECTIVAS**. *Geo Uerj*, n. 39, 2021.

PROGRAMA PLENO. O que é o Novo Ensino Médio e quais foram as principais mudanças? Programa Pleno. Disponível em: <<https://programapleno.com.br/blog/o-que-e-o-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

REIF, Laura. Radical, liberal, interseccional... Conheça as principais vertentes do feminismo. AzMina. Disponível em: <<https://azmina.com.br/reportagens/radical-liberal-interseccional-conhecas-as-principais-vertentes-do-feminismo/>>. Acesso em: 12 Jan. 2022.

ROSSI, Guilherme. O que significa LDB: saiba mais sobre esta lei importante para a educação. UNICEP. Disponível em: <<https://blog.unicep.edu.br/o-que-significa-ldb/>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Vozes, 1976.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. ORNAT, Márcio Jose. **Pelo espelho de Alice: homofobia, espaço escolar e práticas discursiva docente**. Curitiba: Appris, 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006.

SCOTT, Joan. "Gênero -uma categoria útil de análise histórica". EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: jul/dez 1990, vol.1, nO 2.

SILVA, Cíntia Lisboa da. Geogra e Gênero: : Uma análise da invisibilização epistemológica nos periódicos fluminenses de pós-graduação em Geografia nos anos de 2007-2017. Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <https://geografiacampos.uff.br/wp-content/uploads/sites/234/2021/06/MONOGRAFIA-CINTIA-LISBOA.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Joseli Maria. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. Espaço e Cultura, n. 27, p. 39-56, 2010.

SILVA, Joseli Maria; DE OLIVEIRA CESAR, Tamires Regina Aguiar; PINTO, Vagner André Moraes. Gênero e geografia brasileira: uma análise sobre o tensionamento de um campo de saber. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 185-200, 2015.

Silva, Karen Cristina Jensen Ruppel da; Boutin, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma Educação**, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009> > Acessado em: 29 de novembro de 2022.

SILVA, Susana Veleda da. Geografia e gênero/ Geografia feminista, o que é isto?. Boletim Gaúcho de Geografia. Universidade de Santa Cruz, n. 23, p. 105-111, 1998.

SMITH, Neil. **Geografia, diferencia y políticas de escala.** Terra Livre. São Paulo: AGB, ano 18, n.º 19, julho/dezembro de 2002.

SPITALERE, Ana Carolina Rocha. **Geografia e gênero:** considerações sobre a produção acadêmica brasileira. 2014. 68 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. Geografia Ensino & Pesquisa. 2019. v. 23, n. 7. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469/html>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Timetoast. **Timetoast** **timelines.** Disponível em: <<https://www.timetoast.com/timelines/historia-da-linha-do-tempo-da-eja-no-brasil>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Crítica feminista: uma contribuição para a história da literatura. **IX Seminário Internacional de História da Literatura**, p. 407-415, 2012.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

QEDU. CE MANOEL PEREIRA GONCALVES | QEDU. QEDU: Aprendizado em foco. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/33011095-ce-manoel-pereira-goncalves>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

QUIJANO, Anibal. "Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America". **Neplanta: Views from South**. v. 1, n. 3, p. 533 - 580, 2000.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO QUEM SOU EU?

Coloque APENAS as iniciais do seu nome; _____.

Qual a sua idade?

Qual gênero você se identifica?

Qual cidade/bairro você mora?

Qual é o seu Estado Civil?

Solteira/o

casada/o

viúva/a

Outros: _____

Quantas pessoas moram com você?

Você possui filhos?

Apenas 1 filho

Dois filhos

Mais de dois filhos

Não possui filhos.

Qual é a sua renda familiar mensal aproximada?

Você trabalha? Se sim, qual sua profissão?

Você parou de frequentar a escola em qual série?

Enfrentou alguma dificuldade para concluir os estudos? Se sim, qual?

Qual o motivo de ter retornado aos estudos? Qual foi o ano e a série?

Possui dificuldade de aprendizagem?

- Em alguma disciplina
- Em apresentar seminários/trabalhos
- Pelo tempo afastado
- Não tem dificuldades

Você enfrenta alguma dificuldade atual em cursar o EJA? Se sim, qual?

Você possui algum sonho que ainda gostaria de realizar? Se sim, qual?

Como é a sua relação com a escola e os professores?

Possui algum assunto/debate que você gostaria de discutir ou possui alguma curiosidade? Se sim, qual?

Qual seu maior medo?

Qual sua expectativa depois que concluir o EJA?

Enfrentou alguma dificuldade na pandemia da COVID-19? Se sim, qual?
