

ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS DOS/AS ESTUDANTES

Jucileide da Silva Almeida¹
Vera Lúcia Caixeta²

Resumo: Buscou-se apontar possibilidades para o ensino de história das mulheres a partir das experiências dos/as estudantes da EJA, com a finalidade de desconstruir estereótipos, desnaturalizar versões e visões essencialistas para fazer avançar relações mais igualitárias, entre homens e mulheres. Defendemos que a escola e as aulas de história podem tanto ser espaço para legitimação do *status quo*, quanto de emancipação e mudanças. Sabe-se que gênero, na condição de categoria de análise, ajuda a perceber os significados, símbolos e hierarquias construídas historicamente e culturalmente para cada um dos sexos. Além disso, pensar na construção histórico-cultural do masculino e feminino é mergulhar em nossa sensibilidade. Destarte, refletir sobre a história das mulheres e das relações de gênero na EJA é buscar aproximar os conteúdos curriculares da vida dos/as estudantes. Aplicamos a proposta “Ensino de história das mulheres: experiência na EJA em Imperatriz – Ma ao Centro de Ensino Delahê Fiquene”.

137

Palavras – chave: Ensino de História das Mulheres. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Gênero

Abstract: It was sought in the possibilities for the teaching of women history according to the experience of the students in EJA, in order to deconstruct stereotypes, denaturalize essentialist versions and visions, to put forwards more egalitarian relationships between men and women. It was defended that the school and history classes can be as much a placeto legitimate the *status quo* as for emancipation and changes. It is known that gender, as a category of analysis, helps to understand the meanings, symbols and differences constructed historical and culturally for each of the sexes. Besides that, think about the historical-cultural construction of the masculine and feminine is to delve into our sensitivity. Thus, reflecting upon the history of women and gender relations in EJA, is to try to bring closer the curricular contents into students' lives. The teaching proposal “Teaching of Women’s History: experience in EJA in Imperatriz – MA” to Delahê Fiquene Teaching Center

Key words: Teaching History of Women. Youth and Adult Education – EJA. Gender.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do curso de mestrado profissional da Universidade Federal do Tocantins em História – PROFHISTÓRIA. Professora da Educação Básica em Imperatriz - Ma. Financiadora: CAPES. E-mail: juucyy@hotmail.com

² Professora doutora, titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora do Mestrado em Ensino de História- PROFHISTÓRIA- Campus de Araguaína. Caixeta@uft.edu.br

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

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

Ora, se a aprendizagem histórica na pluralidade das suas temporalidades, sujeitos e temáticas está sendo negado aos/às estudantes do Ensino Básico, e pelo visto, também não se pode almejar a existência de um “livro didático ideal”, o caminho proposto, passa pela formação do professor e sua capacidade dialógica. Nesse sentido, defendemos que é possível fazer os/as estudantes da EJA se interessarem pela aprendizagem histórica.³ O/a professor/a ao se mostrar interessado pela sua trajetória de vida e coloca-lo para marrá-la desperta nele/aa necessidade de

³Sabe-se que a aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2011, p.82).

refletir sobre o que contar, como contar, que recortes estabelecer enfim, quais as representações de si quer ver propagadas. É nesse constante diálogo entre o presente e o passado que ele/a se coloca como sujeito da história.⁴

Certamente, essa proposta se apresentou aos nossos olhos como um enorme desafio e grandes possibilidades. As possibilidades nasceram, em primeiro lugar, pela própria característica dessa modalidade de ensino, visto que a Educação de Jovens e Adultos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria” (CARNEIRO 2004 p. 124). Nessa modalidade de educação, encontram-se três grupos, de acordo com Carneiro (2004, p. 125):

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

Percebe-se que a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino que traz no seu discurso a restauração de um direito negado, ressaltada em suas funções “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora” (BRASIL, 2002, p.18). Nessa modalidade de ensino, é atendido um público bem distinto, cujas turmas são organizadas com grupos heterogêneos, desde a questão de habilidades cognitivas até a diferença em relação à idade e à aprendizagem básica, havendo estudantes entre 19 e 49 anos, com grande número de mulheres.

Para atender a um grupo tão heterogêneo de alunos/as fomos instigados a pensar novas metodologias de ensino que incluam as experiências desses sujeitos, relacionando suas experiências de vida com a possibilidade de estudo da história das mulheres. Nem a anatomia nem a natureza explicam o domínio da mulher pelos homens, mas as teorias sobre as de gênero enfatizam a construção cultural das desigualdades entre os sexos. Então, o gênero pode ser entendido como a tentativa de compreender como a diferença sexual é definida, compreendida e naturalizada. Para Soihet (1997), gênero tem sido, desde a década de 1970, um termo usado

⁴De acordo com Daniela Auad, o gênero é um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e o feminino que cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. E, então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em desigual (e irreal!) escala de valores. Ver: AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.**São Paulo: Contexto, 2016. p.21.

para teorizar a questão da diferença sexual. Segundo ela, a palavra gênero indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Sendo assim, ele se torna um modo de indicar as “construções sociais”, ou seja, a criação social dos papéis próprios aos homens e mulheres.

Como afirma Daniela Auad (2016, p.14), “Educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”. E é, exatamente quando uma onda conservadora pretende, entre várias outras coisas, impedir a discussão de gênero na escola e reforçar as hierarquias, as desigualdades e os ordenamentos, que são extremamente prejudiciais para as mulheres que a escola e as aulas de história devem ser espaço para tratar das trajetórias das mulheres. Ao dar visibilidades para suas dores e lutas, elas encontram razões para permanecer na escola e elaborar novas relações com o passado, com o presente e com o futuro.

Esta proposta passa pela necessidade de valorização da experiência de vida dos/as estudantes e de incluí-los/as no conteúdo de história a ser problematizado em sala de aula. Numa turma de Educação de Jovens e Adultos, as mulheres falam de suas dificuldades em conciliar estudo, trabalho, afazeres domésticos, responsabilidades com a família, além do longo período em que ficaram afastadas da sala de aula. Os homens também enfrentam dificuldades para conciliar trabalho, família e escola. Enfim, eles/elas abordam uma problemática que afetam centenas de mulheres e homens e que está diretamente ligada à maneira como historicamente ocorreu a distribuição de papéis sociais, questões que precisam sempre serem discutidas no espaço escolar e principalmente na disciplina de história, visto que esta contribui para que os grupos se percebam como agentes de “construção e reconstrução da história”(GOTIJO, 2009, p.70).

Ao colocar a história de vida dos/as estudantes no centro da investigação histórica, eles percebem que não há neutralidade na produção da história, também não é possível apagar os narradores e que, portanto, a narrativa histórica é construída com base em problematizações e posicionamentos muito claros. Deste modo, não dá para ficarem alheios às trajetórias individuais/sociais dos sujeitos porque todo conhecimento envolve recortes, disputas e posicionamentos dos autores.

A escola, assim como a família, a igreja e outras instituições sociais ressaltam e utilizam as diferenças entre homens e mulheres, transformando-as em desigualdade. Nesse sentido, Daniela Auad (2016, p.16) propõe a *coeducação*, ou seja, “refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino

e masculino”. É preciso construir uma educação para a igualdade e diferença *versus* desigualdade e hierarquia.

Jeffrey Weeks, ao pensar o corpo e a sexualidade ressalta que nossas definições, crenças, convenções e identidades não são apenas consequência de simples evolução, pois “elas têm sido modeladas no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2016, p.42). Nesse sentido, embora as “distinções anatômicas sejam geralmente dadas ao nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais”, daí a utilização de gênero para descrever a diferenciação historicamente construída entre homens e mulheres (WEEKS, 2016, p.43).

Ademais, o espaço da sala de aula da EJA é “um espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de re-conhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos” (RIBEIRO, 2013, p.23. Manual do Educador). Mas ao narrar, o que eles/elas sublinham como fatos importantes de serem narrados? O que é ser menino ou menina, mulher ou homem no norte do Brasil? Como as questões de gênero, classe e raça impactam sua vida e sua presença ou não na sala de aula?

Definindo os caminhos: a história oral e a valorização da vivência dos/as alunos/as

Grandes possibilidades surgiram ao ousamos colocar os alunos/as alunas como sujeitos da pesquisa. Eles/as são estudantes da EJA, homens e mulheres que foram motivados a narrar suas trajetórias de vida a partir de um roteiro semiestruturado que partia dos acontecimentos significativos da infância, da juventude e da fase adulta. Ao narrar, eles/as perceberem como são construídos, o quanto são influenciados pelo modo como são educados, enfim, como todos somos constituídos culturalmente. Certamente, nem todos/as percebem que muitas das limitações – entre entrar e permanecer na escola – estão relacionadas a questões sócio-históricase culturais.

A turma selecionada tem um número significativo de mulheres, compreendendo 28 mulheres e 20 homens. A seleção dos/as estudantes para entrevista ocorreu aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade deles/as, é claro que considerando o interesse do trabalho, que fossem homens e mulheres. No total, foram 5 mulheres e 5 homens. Do total de 48 alunos/as, cincotem entre 30 e 39 anos, outros cinco têm entre 40 e 49 anos e o restante, trinta e oito alunos/as estão na faixa etária de 19 e 29 anos. No o Maranhão, segundo Carvalho (2017, p.97) as matrículas de EJA se concentram entre jovens de 18 a 24 anos - 18.304; 20 a 24 - 19.425; 25

a 29 - 13.875; 30 a 34 - 13.927; 35 a 39 - 12.275; 40 ou mais - 35.777. Assim, percebemos o quanto as imposições econômico/sociais e culturais pesam sobre os/as estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida durante 4 meses, no período noturno, da escola nossos entrevistados são alunos da escola do município de Imperatriz⁵, Centro de Ensino DelahêFiquene⁶, fundada em 16.07.1984 na gestão do prefeito José de Ribamar Fiquene que homenageou sua mãe. Nesse processo de ver e ouvir o outro, optamos pelo uso da metodologia da história oral por considerarmos sua importância no “reconhecimento da pessoa comum”, trazendo seus depoimentos e confrontando-os, possibilitando conhecer a “multiplicidade de pontos de vista” (BARROS, 2009, p.62-63). No Projeto Político- Pedagógico está presente o marcador de classe dos seus alunos, pois a escola atende “comunidades em que imperam desigualdades sociais, estando presentes ao redor (...) a violência e o uso de drogas” (PPP, 2013, p.19). A escola teve 768 alunos matriculados em 2017 nos três turnos⁷.

O Bairro Vila Lobão também foi fruto de lutas e conquistas dos/as moradores/as, pois era um espaço de ocupação. Eles/as optaram por colocar o nome do bairro de Vila Lobão em homenagem ao Senador Edson Lobão, que, na época, era deputado federal, numa forma de ele apadrinhar o lugar, já que não tinham certeza ainda de que ali iam ficar e também no interesse de que ele ajudasse na estruturação do local, com redes de esgoto, com água e escola. As articulações dos/as moradores/as eram feitas com a ajuda do clube de mães e das irmãs dominicanas que os orientavam na busca de melhorias para o local (Apêndice VII).⁸

⁵ Imperatriz é um município do Estado do Maranhão, que se estende pela margem direita do Rio Tocantins e é atravessado pela Rodovia Belém – Brasília, situando-se na divisa com o estado do Tocantins. É a segunda cidade mais populosa, com população estimada de 253.873 habitantes, e área de 1.368.987 km², dos quais 15.480 km² estão em zona urbana. Mapa: <<https://www.google.com.br/maps/place/Imperatriz+-+MA/@-5.9072212,-50.0099096,8z/data=!4m5!3m4!1s0x92c55f072652b077:0xa190c707eca752d0!8m2!3d-5.5205646!4d-47.4718463>>.

⁶ <<https://www.google.com.br/maps/place/Centro+De+Ensino+Delah%C3%AA+Fiquene/@-5.5120589,-47.4671682,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xe5e6b8948f9d3ff7!8m2!3d-5.5120589!4d-47.4671682>>.

⁷ Matutino	Vespertino	Noturno
1º ano A – 42 alunos	1º ano D – 36 alunos	1º ano G – 23 alunos
1º ano B – 40 alunos	1º ano E – 37 alunos	2º ano F – 38 alunos
1º ano C – 39 alunos	1º ano F – 39 alunos	3º ano D – 30 alunos
2º ano A – 35 alunos	2º ano D – 38 alunos	EJA I A – 40 alunos
2º ano B – 30 alunos	2º ano E – 35 alunos	EJA I B – 34 alunos
2º ano C – 33 alunos	3º ano C – 29 alunos	EJA I C – 37 alunos
3º ano A – 41 alunos		EJA II A – 52 alunos
3º ano B – 38 alunos		
TOTAL = 298	TOTAL = 214	TOTAL = 254

⁸ Imperatriz, segunda maior cidade do Estado do Maranhão, foi fundada em 16 de julho de 1852, tendo à frente Frei Manoel Procópio, capelão de uma expedição que havia saído do porto de Belém, recebendo o nome inicial de

As narrativas dos/as estudantes nos permitem conhecer como mulheres e homens foram educados, que referências estão presentes nos relatos sobre a infância, juventude e fase adulta. Consideramos “o relato pessoal não apenas como exclusivo de seu autor, mas capaz de transmitir experiências coletivas” (ALBERTI, 2008, p.163). Portanto, “a história oral é hoje um caminho interessante para conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (ALBERTI, 2008, p.164).

A entrevista não é apenas uma informação retirada do outro, mas um diálogo que estimula a reflexão, um processo de reconstrução de si. Ao lembrar revive e, ao contar, tem a oportunidade de fazer pequenos ajustes, numa versão mais amena de si, para si e para o outro. Ao narrar, pode-se permitir também se orgulhar de momentos vividos. Nas suas narrativas vieram à tona palavras silenciadas, adormecidas, sonhos, alegrias e tristezas. Deste modo, “a memória não é um espaço inerte (...) antes deve ser compreendida como um ‘território’, como espaço vivo, político e simbólico” (BARROS, 2009, p.37), a memória é viva, dinâmica. Nesse sentido, Pierre Nora (1993, p.9) ressalta que: “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos (...) é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”.

Com relação às fontes históricas Thompson (1992) destaca que a escrita é restrita aos grupos privilegiados e já as gravações dão uma abertura para as comunidades orais. A história oral passa pela valorização da experiência, ela implicana “transmissão de histórias pela narração” (LESSA 2016 p.117). A narrativa é uma maneira de representar a si mesmo e o mundo, portanto, um espaço de confronto com as histórias dos outros, de negociação e reapropriação (LINS, 2000). Para Portelli (1997, p.19) a história oral diz respeito a versões do passado. Ele destaca ainda que ela é “um experimento em igualdade, baseado na diferença”, ou seja, busca a valorização do indivíduo na sua especificidade.

Fonseca (2006) destaca a riqueza da história oral para o trabalho com o ensino de história, espaço que permite aproximar o/a estudante da história. A referida autora deixa claro que “(...) a educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares” (FONSECA, 2006, p.127). Fica claro que os

Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins. Em 27 de agosto de 1856, a lei nº 398 criou a Vila Nova Imperatriz. Em 1924, no governo Godofredo Viana, a povoação foi elevada à categoria de cidade pela lei nº 1.179. A partir da década de 1960, com a abertura de rodovias, Imperatriz tem sua ocupação acelerada, ou seja, após a construção da Belém-Brasília, da BR-226, que ligamadeira, na década de 1970, o ciclo do ouro na década de 1980 e, por fim, o ciclo do comércio de mercadorias e serviços (FRANKLIN, 2005).

conhecimentos dos alunos, trazidos dos vários espaços de vivência, família, comunidade, igreja, precisam ser valorizados e analisados adequadamente, tornando o ensino parte do/a estudante, pois é na relação dialógica que se constrói conhecimento.

Perfil dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Imperatriz-Ma

Os depoimentos orais permitem aos historiadores rastrear maneiras de viver e de pensar de determinadas época, dadas a ver, no tempo presente, eles são atrevidos pelas tensões e dilemas do mundo em que se inserem. Chartier(2004, p.3) atenta quando a gente fala de si, constrói “uma representação de si para os que vão ler ou para si mesmos”. Bourdieu (1996, p.183) chama de ilusão biográfica. Um tipo de narrativa que trata a vida como uma trajetória coerente, como se seguisse um único fio, no qual se apagam os azares e os desvios. Enfim, o fascínio, a sedução e os encantos que as narrativas despertam não podem desviar o historiador da operação historiográfica, como sugerida por Certeau (1982, p.21).

Os fragmentos das histórias de vida dos/as estudantes permitem perceber as dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens no norte do Brasil. É preciso pensar na vulnerabilidade social vivida pelos estudantes pobres. Segundo Paula e Oliveira (2011):

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

A mulher trabalhadora tem suas funções ampliadas (mãe, esposa, trabalhadora no lar e fora), mas a imagem feminina está ainda pautada no cuidado com o outro. Muitas alunas apontam para a maternidade como dificultadora da frequência à escola. Não percebem que é também por causa da falta de estrutura social, ausência de creches em quantidade e qualidade para todos. Essa ainda é uma das questões que precisam ser superadas, a obrigação de cuidar do outro, que alimenta um imaginário social que as aprisiona e contribui para que esquemas machistas perdurem.

Juscilene, 40 anos, branca⁹, casada, 3 filhos adultos (24, 20 e 19 anos), evangélica, 22 anos fora da sala de aula. Ela defende que a mulher deve ser a cuidadora do lar, dos filhos em primeiro lugar. Sua mãe sempre fora exemplo de dedicação ao lar e à família e à igreja. Mas Juscilene sentiu necessidade de galgar um espaço para si, filhos crescidos já não sentem tanta necessidade da presença da mãe, o que permitiu que ela pensasse em retornar à escola. Para ela sempre houve uma dificuldade em se afastar dos afazeres domésticos. Abandonar a rotina parecia impossível. Algumas instituições reforçam o papel da mulher como mãe e dona de casa.

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

Delbath, 32 anos, negra, separada, 5 filhos (18, 16, 14, 12 e 8 anos), evangélica, ficou 15 anos fora da sala de aula. Parou de estudar devido ao casamento, naquele momento, ainda muito jovem – 13 anos. Sua vida de sonhos se torna um pesadelo, pois durante muito tempo foi espancada pelo marido. Mas tarde, ela sai de casa, apoiada pela igreja e, com sua ajuda, foi para Imperatriz, com emprego numa escola da instituição, onde podia cuidar dos filhos e trabalhar. Apesar das dificuldades, Delbath é uma mulher positiva, alegre e muito dedicada aos estudos, aos filhos e ao trabalho. Está apostando novamente na felicidade quando disse sim para um novo relacionamento.

“Flor de lótus”¹⁰, 26 anos, parda, solteira, não tem filhos, evangélica, ficou quase dez anos fora da escola. Empurrada para a prostituição muito cedo, ficou um longo tempo longe

⁹Cor ou raça/etnia declarada pela entrevistada. Assim como os demais entrevistados, foi respeitada sua auto-atribuição, considerando as opções de Cor: 1. Preta(negra) 2. branca, 3. parda (morena), 4. amarela e 5. raça/etnia indígena (categorias utilizadas pelo IBGE - OSÓRIO, R. G. . **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003). Deixando claro que nenhuma dessas categorias são trazidas aqui no sentido pejorativo ou intenção de discriminação.

¹⁰ Referência a uma das entrevistadas que optou por não ter seu nome divulgado, no intuito de não chamar atenção dos colegas em sala. Flor de lótus - Venerada em muitos lugares, desde Índia, China, Japão e Egito, durante muito tempo a flor de lótus simbolizou criação, fertilidade e, sobretudo, pureza. Isto porque essa bela flor emerge das águas sujas, turvas e estagnadas. Além disso, representa a beleza e o distanciamento, pois cresce sem se sujar nas águas que a envolvem (a raiz está na lama, o caule na água e a flor no sol). Na crença hindu, simboliza a beleza interior: "viver no mundo, sem se ligar com aquilo que o rodeia". Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/flor-lotus/>>. Acessado em 01/08/2017.

da escola, ela foi impedida de participar normalmente das etapas de vida, precisando tornar-se adulta antes mesmo de aproveitar a infância e a juventude. Ela encontrou na religião e em si vontade para mudar sua trajetória e retornar à escola. Busca novas oportunidades, permitindo-se fazer novas escolhas. Forte influência da igreja, no sentido de colocá-la no caminho considerado correto.

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

Valdo, 29 anos, negro, casado, uma filha de 12 anos, evangélico, ficou 6 anos fora da sala de aula, considera o início dos estudos quando veio para Imperatriz, já com 16 anos. Filho de lavradores, ele perdeu sua mãe quando tinha nove anos e foi educado pelo pai que acreditava que estudar não era necessário. Mas Valdo tinha uma irmã cheia de sonhos e seus sonhos mudaram a vida dos moradores desse pequeno lugar onde Valdo morava, Santa Luzia - MA. Então seu primeiro contato com alfabetização, já aos 13 anos, foi com sua irmã, num pequeno galpão construído pelo pai, mesmo a contragosto. Sua irmã era a professora que decidiu ir de casa em casa convidar outras crianças para estudar. Posteriormente, Valdo muda-se para Imperatriz, com ajuda de um irmão mais velho e passou a estudar e trabalhar, juntamente com o apoio da avó materna que aqui residia. Grande parte das suas vitórias são atribuídas à religião¹¹. Valdo é voluntário na igreja, faz acompanhamento com jovens e também ministra aulas dominicais, o que contribui para um bom andamento em sala de aula, principalmente, quanto à maneira de se expressar.

Givanildo, 29 anos, branco, separado, 3 filhos (9, 6 e 5 anos), evangélico, ficou 10 anos fora da sala de aula. Optou pelo casamento muito cedo, interrompendo seu percurso de estudo para dar atenção à esposa e aos filhos durante dez anos. O fim do relacionamento fez com que Givanildo não enxergasse mais nenhuma barreira quanto ao seu retorno à escola, visto

¹¹A maneira como Valdo fala de seu percurso religioso e o apoio que recebe da igreja pode ser percebido em sua narrativa. Assim também como em grande parte dos entrevistados a religião é um suporte importante para suas conquistas.

que havia parado, principalmente, para não ficar muito tempo longe da família. Apoiado pelos pais, que o ajudam a cuidar dos dois filhos pequenos - ele tem três filhos e apenas um ficou com a mãe - decide retomar os estudos. Está cheio de planos com relação aos estudos, pois pretende fazer faculdade.

Ildenes, 28 anos, negro, casado, filha de 11 meses, evangélico, ficou entre 6 a 7 sete anos fora da escola. Criado pela avó materna, sua mãe vinha visitá-lo a cada cinco anos. Também foi abandonado pelo pai, que veio a conhecer poucos meses antes da entrevista. Muitas vezes deixou de ir para escola para ficar com os amigos na rua, escondido da avó. Ildenes tem dentro de casa um tio deficiente, cadeirante e dependente das drogas. Ele precisava da ajuda de Ildenes e, nessas idas às “bocas de fumo”, também começa no vício. Com a morte do tio e da avó, passa a morar nas ruas. Um jovem da igreja aposta em Ildenes e o convida para morar com ele e sua família e retomar sua vida. Foram muitas recaídas¹². Hoje casado, com uma filha pequena, ainda de meses, acredita que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres em todos os espaços.

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

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

¹²Parte desse percurso tem um acompanhamento próprio da autora-pesquisadora, que foi professora de Ildenes por três anos e ele sempre se destacava na sala de aula, ajudando nas discussões e trazendo bons temas para debates, sempre educado, companheiro de turma, auxiliando também aqueles que tinham mais dificuldades.

separado. Dedicado diz que não vai mais parar de estudar e pretende fazer curso superior. Ele também é um grande companheiro de turma, sempre atencioso, ajuda os/as colegas com mais dificuldades.

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

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

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

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

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

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

muitos desvios subsistem. Assim no acesso às responsabilidades, às profissões, à igualdade salarial etc. Há zonas que resistem: o religioso, o econômico, o político, (...) o doméstico, que é pouco compartilhado. A criação que se esquia. Com frequência, as fronteiras se deslocam, mas os terrenos de excelência masculina se reconstituem. De tanto que a hierarquia dos sexos está longe de ser dissolvida. As aquisições são frágeis, reversíveis. Recuos são sempre possíveis. (...) Efeitos perversos, inesperados, se produzem: solidão, confronto, violência conjugal ou de outro tipo, talvez mais visível ou realmente agravada pela angústia identitária, marcam as relações entre os sexos, quase sempre tensas (PERROT, 2007 p.169).

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

Pareceu desanimador ver os alunos justificando o lugar de poder que ocupam. Como ressalta Hall (2015. p.33), “nascer mulher é nascer em desvantagem, uma vez que o mundo está organizado em função do homem”. Bourdieu (2017) coloca como sendo a persistência da dominação masculina. As próprias mulheres embarcam nesse discurso de que há funções específicas para cada sexo. É difícil desconstruir o que foi extremamente ressaltado como natural.

Nesse sentido, Juscilene argumenta que: “Eu acho assim, se você tem um trabalho fora do lar é claro que fica difícil para você lidar com as duas coisas, mas se você não tem, eu penso que obrigação da mulher como esposa é cuidar da casa, da roupa do marido, dos filhos e fazer com que ele se sinta bem dentro do lar dele” (Juscilene, roda de conversa 03/04/2018). Delbath defende a divisão de tarefas em casa, mas nem sempre o companheiro está disposto a colaborar.

A questão doméstica ainda aparece como enorme barreira a serem vencidas pelos heterossexuais. Ainda são frágeis os avanços em direção à equidade. Os homens e algumas mulheres ainda lutam para manter as hierarquias entre os sexos. Givanildo, aponta para a necessidade de que homens e mulheres tenham direitos iguais, ainda assim ele não deixa de afirmar que há profissões que as mulheres não deveriam exercer, “que não são para elas” (caderno de campo, 06/11/2017).Michelle Rosaldo (1980, p.9) sublinha que:

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

Strey (2011, p.28) ao definir violência como território ocupado, dominado por outro, sublinha que “considerar alguma ação como invasão depende do lugar de onde se faz essa consideração”. Assim, para alguns/mas estudantes, a mulher é considerada em função dos outros e não de si mesma. Ora, se ela não tem um espaço pessoal próprio, então, invasões desse espaço não são consideradas invasões, nem mesmo por quem é invadida. Nesse sentido, é normal considerar a mulher como a responsável pela casa e pela educação dos filhos.

Strey (2011, p.30), ressalta que: “muitos dos créditos para essas invasões podem ser atribuídos à elaboração de estereótipos de gênero, que apresentam traços, comportamentos e tendências às mulheres como sendo naturais”. Um dos estereótipos mais consagrado é que as mulheres são naturalmente propensas a cuidar das crianças e da família. Esse estereótipo é tão reiteradamente repetido que tanto os outros, quanto as próprias mulheres se acham no direito de cobrar que o cuidado com a família seja o foco prioritário de suas vidas.

As estudantes da EJA não percebem que, ao assumir sozinhas as funções domésticas, estão reforçando a dominação masculina, dificultando sua participação mais ativa na sociedade, pois “a mulher com menos tempo livre, menos possibilidade tem de participar da política de decisões e normas que afetam as próprias mulheres” (BIROLI 2014a p.32). A mulher não tem tempo para refletir sobre sua situação, para propor ou lutar por políticas que evidenciem sua ação na sociedade, seja no trabalho doméstico, seja no cuidado do outro, seja no trabalho fora do lar.Deste modo concordamos com Marcolin (2016, p.95) quando este aponta que devemos:

Pensar a teoria e prática como constituintes mutuamente, em uma relação intrínseca e inseparável e na qual os conhecimentos produzidos são localizados a partir de sujeitos particulares, corporificados em experiências localizadas e constituindo saberes sobre si e sobre a sociedade a partir de diferentes perspectivas.

A história trabalhada a partir da contribuição das trajetórias de vida dos/as estudantes se traduz em um espaço amplo e rico em discussões, por sua vez mais interessante e comprometida com as transformações sociais. Enfim, não é mais possível ensinar uma história desencarnada, distante dos interesses e dos desafios do tempo presente.

Considerações Finais

Como foi possível acompanhar, os estudantes da EJA de uma escola de Imperatriz-Ma, no ano de 2018 foram motivados a refletir e partilhar suas trajetórias de vida. Ao trazer parte dessas narrativas para a sala de aula percebeu-se a riqueza e as particularidades da metodologia da história oral. Ela possibilita escutar outras vozes, outros sujeitos, palavras silenciadas, adormecidas, sonhos, alegrias e tristezas. Elas foram compreendidas “como um ‘território’, como espaço vivo, político e simbólico” (BARROS, 2009, p.37). Pois, como ressalta Nora (1993, p.9) a memória é a vida, “é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”.

Ao buscar desconstruir as imagens estereotipadas e naturalizadas sobre as relações de poder e refletir sobre as imposições sócio/culturais que marcam as relações de gênero, percebeu-se o quanto elas marcam a vida das pessoas. Ser mulher, negra e pobre é ser espaço de ocupação. É perder o direito de ter um território próprio. Porém, onde há opressão, há resistência. Delbath saiu de casa aos 13 anos para viver com um jovem de 21 anos. No começo, a família insistia para ela retornar, mas ela afirmava “eu tinha medo de voltar para casa e ser desvalorizada, porque, naquele tempo, assim, quando eu fugi, temia muitos os pais (...) eu tinha medo de voltar pra dentro de casa, porque quando a gente sai pra voltar pra casa dos pais não é a mesma coisa”. Depois, mesmo apanhando do marido, ela não o deixou. O marido de Raimunda lhe negou o direito de estudar, “mulher dele nem trabalhava e nem estudava”, sua vontade foi de voltar para casa, mas apesar da raiva e do rancor não retornou para a casa dos pais, pois não lhe pareceu uma boa opção.

Enfim, a pertinência dessa abordagem no espaço escolar se dá pela possibilidade de aproximação dessas discussões com a realidade dos/as estudantes. Deste modo, refletir sobre

as relações de gênero na EJA é buscar aproximar os conteúdos curriculares da vida dos/as estudantes promovendo um diálogo entre presente e passado que possibilita significar suas trajetórias e reposicionar-se frente aos desafios enfrentados. Ademais, segundo Benjamin (1994), é preciso recuperar a experiência dos sujeitos porque ela toca o indivíduo. No mais, a valorização das narrativas dos/as estudantes da EJA visibiliza outros sujeitos sociais, vozes plurais, palavras e expectativas, em especial, sobre o rompimento com as desigualdades e com as relações hierárquicas de gênero presentes no meio social.

Referências

ALBERTI, Vereda. Histórias dentro da História. In: PINSK, Carla Bassanezi (Orgs). **Fontes Históricas**. 2. Ed..São Paulo: Contexto. 2008. pp.155-202.

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

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

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____**Magia e Técnica, Arte e Política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

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

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4 ed.Rio de Janeiro:BestBolso. 2017.

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

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

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

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

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Boitempo. 2016.

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

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

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

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

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

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARCOLIN, Samuel Pereira. **Escritas entre si**: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em História. f.101. Florianópolis, SC. 2016.

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

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

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

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**.São Paulo: Contexto. 2007.

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

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

ROSALDO, Michelle. **O uso e o abuso da Antropologia**: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural.1980(Publicado originalmente em Signs:JournalofWomen in CultureandSociety. Spring 1980. Vol. 5. n.3: 389-417. Tradução de Cláudia Fonseca. Maria

Noemi Castilhos Brito e Rafael Rossotoloris). Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1581>>. Acessado em: 10/03/2017

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

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

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

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.35-82.