



MULHERES QUE RETOMARAM OS ESTUDOS APÓS OS 40 ANOS: APONTAMENTOS REFLEXIVOS

WOMEN WHO RESUMED THE STUDIES AFTER 40 YEARS: REFLECTIVE NOTE

Marcélia Amorim Cardoso¹
Eduardo Rodrigues da Silva²
Cristiane Duarte Penna Moreira³

RESUMO: Com suporte teórico metodológico nos Estudos Culturais, Feminismos e na Pedagogia Crítica e Multicultural, tratando elementos investigativos a partir da Multirreferencialidade e sob enfoque qualitativo, esse estudo do tipo exploratório, objetiva compreender a importância do ingresso de mulheres acima dos 40 anos ao ambiente universitário destacando suas expectativas e experiências. Foi possível perceber que apesar das conquistas femininas ao longo da história ocidental, ainda encontramos desigualdades na presença feminina em muitos setores da sociedade. Em suas narrativas, obtidas pelo aplicativo Whatsapp, cinco mulheres de classe popular e afrodescendentes relatam suas histórias, suas vivências, seus sonhos e afirmam que buscam outras perspectivas de vida e lugar social com a retomada dos estudos. Reiterou-se com essa pesquisa o lugar e o valor da educação básica, superior e permanente como direito, como elemento de elevação da autoestima e como demarcadora do lugar feminino na sociedade e ao longo da história.

Palavras-chave: Feminismo; Educação; Narrativas.

ABSTRACT: With theoretical and methodological support in Cultural Studies, Feminisms and in Critical and Multicultural Pedagogy, dealing with investigative elements from Multireferentiality and under a qualitative approach, this exploratory study aims to understand the importance of enter women over 40 the university environment, highlighting your expectations and experiences. It was possible to realize that despite the female achievements throughout Western history, we still find inequalities in the female presence in many sectors of society. In their narratives, obtained by the Whatsapp application, five women of popular class and Afro-descendants report their stories, their experiences, their dreams and affirm that they seek other perspectives of life and social place with the resumption of studies. With this research, the place and value of basic, higher and permanent education was reiterated as a right, as an element of raising self-esteem and as a demarcation of the female place in society and throughout

Keywords: Feminism; Education; Narratives.

INTRODUÇÃO

Para nós mulheres, os 40 anos chegam e nem percebemos. Casa, filhos e trabalho nos roubam, abduzindo parte da vida. Então, somos tomadas de solavanco quando o desemprego se instala e a exigência é o ensino superior, mesmo após mais de 15 anos exercendo atividades

¹Marcélia Amorim Cardoso, Doutora em Educação (PPGEduc/UFRRJ, myramarcel@yahoo.com.br

²Eduardo Rodrigues da Silva, Mestre em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho (2010, prof.eduardorodrigues1@hotmail.com

³Cristiane Duarte Penna Moreira, Graduada em Pedagogia, pennacris@hotmail.com



profissionais no setor de concorrência. Como parte de uma resiliência desconhecida, retomamos a trajetória acadêmica ingressando no ensino superior. Esse artigo surge dessa trajetória, da necessidade de pensar, refletir e trazer à tona essa questão: a presença de mulheres acima de 40 anos nos bancos dos cursos superiores. As reflexões que resultam desse artigo, fazem parte das discussões promovidas pelo GECECIP - Grupo de Estudo Corpo, Educação e Cultura: Interseccionalidade e Práxis⁴, promovidas por docentes e discentes de forma interdisciplinar e interinstitucional, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia da UFRRJ, FABEL e UNIREDENTOR.

Realidade impulsionada por inúmeras questões, que atravessam desde pessoais até financeiras, muitas mulheres adultas ingressam no ensino superior com expectativas diversas e necessidades inúmeras. Assim, além da rotina já tão dinâmica, inserem mais uma tarefa: estudar. Não é tão simples, pois o tempo de afastamento amplia o período de adaptação e dificulta o acompanhamento dos ritmos e linguagens de um outro/novo mundo: o acadêmico. Mas esse panorama pode ser percebido como uma sinalização de processos de ampliação dos direitos feministas e outras configurações da sociedade.

Antes a mulher vivia num contexto social de isolamento e invisibilidade e não tinha direito à escolarização. Por algum tempo, estabelecida em uma família/posição social que possuía certa estabilidade financeira, dedicava sua vida apenas aos afazeres domésticos, criação de filhos e atenção ao marido, criando uma imagem da ‘bela, recatada e do lar’ que por séculos povoou as normas sociais prescritas para a educação da menina. Mas caladas, impossível permanecer.

Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze (1748-1793), escritora, defensora e participante do movimento que culminou na Revolução Francesa, propôs uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã, publicada em 1791, em uma carta para a rainha Maria Antonieta e encaminhada à Assembleia Nacional da França, pleiteando a aprovação, tal qual ocorreu com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em agosto de 1789. Porém,

em 1793 ela foi guilhotinada em Paris. E a condenação deveu-se ao fato de ela ter-se oposto aos conhecidos revolucionários Robespierre e Marat, que a consideraram mulher “desnaturada” e “perigosa demais”. Ao ser conduzida à morte, Olympe de Gouges teria afirmado: “A mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna” (ASSMANN, 2007, p.1).

A guilhotina sexista tinha seu propósito. Os ares revolucionários que modificaram o rumo da história das sociedades ocidentais europeias, não previam a revolução dentro de casa, nas relações homem-mulher, nas participações femininas na vida pública da cidade. Mas eis que as palavras e o assassinato de Olympe de Gouges não foram em vão. Ao bradar na invisibilizada e guilhotinada Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã: “Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos - O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras”, Gouges, acende a chama da indignação feminista e provoca: “Ó, mulheres! Mulheres, quando deixareis vós de ser cegas?”

Historicamente a mulher ocupou um lugar de subalternidade em relação ao homem. Reforçado e reproduzido por instituições sociais como a família, escola e igreja, a imagem que se

⁴ Desde 2014 propõe estudos e pesquisas sobre o corpo, a educação e a cultura a partir dos eixos temáticos demarcados pelas intersecções de identidades, sistemas e mecanismos de opressão subjacentes e manifestos no cotidiano, nas instituições e práticas sociais. Tendo como suporte teórico os Estudos Culturais, a Pedagogia Crítica e Multicultural e a Literatura Feminista, em diálogo com a Multirreferencialidade nas metodologias de pesquisa.



produzia da mulher era de submissão aos ditames sociais/morais que prescreviam a mulher como inferior ao homem, assim como a criança, por séculos dita como ser que não pensava. As mulheres não teriam direitos por serem consideradas seres inferiores, pouco inteligentes, frágeis e dependentes do 'sexo forte'. Porém, o modelo masculino que se seguia não admitia todos os homens. Respaldava-se no ideal de homem branco, europeu e rico, prescrito no patriarcado. Nesse parâmetro mulheres negras e pobres estariam em patamares da total inexistência social ou em papéis sociais atribuídos pelo racismo, pela hierarquia de gênero e pela hiperssexualização das mulheres negras, como bem nos aponta Sueli Carneiro (2001, p. 1)

nós mulheres negras, fazendo parte de um contingente de mulheres (...) que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2001, p. 1)

EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: BREVE PASSEIO HISTÓRICO

durante 322 anos, de 1500 a 1822, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever (RIBEIRO, 2000, p.79).

Assim Arilda Inês Miranda Ribeiro (2000) inicia seu artigo no livro 500 Anos de Educação no Brasil organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. Resumidamente 322 anos de invisibilidade na educação brasileira. Esse recorte, provocativo de Arilda Ribeiro nos mostra o quanto a educação voltada para as meninas definia seu papel social de amortização do protagonismo feminino. Continua afirmando que

no século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas (RIBEIRO, 2000. p.81)

Autoras como Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Mary Del Priore (1993, 1997), Arilda Ribeiro (2000), entre outras, apontam que desde a Companhia de Jesus até a vinda da Família Real, a educação feminina não fez parte dos debates, políticas públicas ou projeto de escolarização. A mulher, considerada inferior social e biologicamente, não poderia ir para espaços escolares devido ao seu papel destinado ao lar e à perpetuação do modelo cristão de família, além de ser considerada imbecilitus sexus:

o sexo feminino fazia parte do imbecilitus sexus, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia:



"mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada" (RIBEIRO, 2000, p. 79)

As mulheres pobres aprendiam a manter a sobrevivência, cultivando pequenas hortas e criando animais no entorno de suas casas. Se dividissem a casa com um companheiro, pois muitas eram mães solteiras abandonadas pelos namorados ou maridos (DEL PRIORE, 1997), aprendiam o trabalho de seus companheiros e o compartilhava, além de todos os afazeres domésticos e da educação e cuidados aos filhos, sob sua total responsabilidade. O trabalho braçal das mulheres pobres era bem pesado, sem remuneração e desvinculado de qualquer escolarização.

Entre as mulheres pobres e ricas havia semelhanças em relação às suas invisibilidades como seres sociais, porém, para as mulheres pobres a vida era mais pesada. Atividades físicas eram malvistas entre as mulheres brancas ricas, sendo comum deixarem todas as tarefas a cargo de uma serva ou escrava.

A educação feminina influenciada fortemente pela Igreja Católica, estabelecia como modelo a imagem 'santa-mãezinha', base para a construção da família ideal, reproduzindo os ideais cristãos e a procriação da população, num projeto de Estado Moderno e de cristianização (DEL PRIORE, 1993). A leitura ampla, a escrita autônoma e conceitos das ciências não faziam parte dos ensinamentos. "Ler, escrever e contar (somar, diminuir, multiplicar e dividir), além de coserem e bordarem, pois isso bastaria para o governo de suas casas no futuro" (SILVA, 2010, p. 135). A mulher branca no Brasil Colonial deveria ser mansa, calada e submissa, atributos presentes apenas em tempos de calma, pois

quando o domínio dos portugueses era ameaçado, elas assumiam cargos tidos como masculinos, ocupando outros espaços. Nesses períodos, aprendiam rapidamente como administrar uma propriedade ou mesmo um território político. Muitas tiveram de ultrapassar a esfera doméstica para a pública. Das capitânicas doadas no século XVI, as únicas que deram certo, São Vicente e Pernambuco, foram governadas por mulheres (RIBEIRO, 2000, p. 84-5)

O convento, instituição de recolhimento de meninas, era opção para o pai que não queria partilhar suas terras com futuros genros e também símbolo de status social, já que a nobreza católica europeia enviava suas filhas. Os plebeus endinheirados as enviavam na intenção de obtenção de prestígio social (SILVA, 2010).

No Brasil, o primeiro convento fundado foi o Santa Clara do Desterro, na Bahia em 1678. Seu caráter de encarceramento, convencionou o reconhecimento como 'prisão mística', de serventia às famílias e ao governo local que enviava mulheres por diversos motivos que, pela lógica masculina colonial, haviam 'errado'. Contudo, nesse espaço as mulheres aprendiam a ler, escrever, contar e a administrar a instituição, conhecimentos inexistentes fora do convento.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a implantação da Reforma Pombalina, a educação para meninas nada mudou. Beltrão e Alves (2009) nos apontam que a sociedade brasileira começa a sentir ares das mudanças somente a partir da vinda da Família Real (1808) e da Independência (1822), quando é influenciada por imigrações internacionais e pela diversificação econômica aumentando a demanda por educação que "passou a ser vista como um instrumento de ascensão social pelas camadas sociais intermediárias. Nesse novo contexto, pela primeira vez, os dirigentes do país manifestaram preocupação com a educação feminina" (BELTRÃO E ALVES, 2009, p.127-8).

Em 1827, a denominada 'Lei Geral do Ensino' marca a criação das 'escolas de primeiras



letras' como obrigação do Estado e em seu Art. 11, preconiza: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (BRASIL, 1827- **mantida a grafia original**). Porém, poucas escolas instaladas e o baixo número de professores para assumir as já em funcionamento, propaga um processo de ampliação das escolas de formação de professores:

inicia-se em 1835 com a primeira Escola Normal das Américas instalada no Rio de Janeiro e um ano depois na Bahia. Em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Até então o cenário educacional brasileiro contava com professores sem formação, mal remunerados e indicados de forma precária e improvisada, o país não possuía projetos relevantes e consistentes de ampliação da instrução elementar pública, muito menos uma proposta de valorização e formação docente (CARDOSO, 2019, p. 124)

As primeiras escolas que ofereciam curso normal, voltavam o ensino apenas para homens, mas o magistério das primeiras letras logo tornou-se uma profissão masculina desprestigiada ao estar vinculada ao cuidado e educação de crianças pequenas. Portanto, as escolas normais começam a receber mulheres para a concretização do projeto civilizatório de nação, cabendo às professoras, com ‘dotes maternais naturais’, essa tarefa. A escola normal era uma oportunidade para as mulheres alcançarem a formação secundária, já que o ensino superior era permitido apenas aos homens, e à profissionalização, o que de certa forma possibilitaria um grau de independência.

de qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal não se exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino (ARANHA, 2006, p. 230).

De acordo com Pereira e Favaro (2017, p. 5532), o primeiro país a permitir o acesso das mulheres à universidade foi o Estados Unidos, em 1837, “com a criação de uma universidade exclusiva para mulheres, a Women’s College” diferente do Brasil onde só foi possível o ingresso em 1879, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril, que traz a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Mesmo antes da autorização do ingresso feminino ao Curso de Medicina, a francesa naturalizada brasileira, Marie Josephine Mathilde Durocher ingressa no curso de obstetrícia prática da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1834. Sendo nomeada Parteira da Casa Imperial e recebendo reconhecimento social e acadêmico.

A literatura feminista aponta o protagonismo Maria Augusta Generoso Estrela na mobilização feminina pelo direito à educação superior. Em 1875, parte para os Estados Unidos a fim de cursar Medicina, já que no Rio de Janeiro não poderia frequentar apenas por ser mulher.

Esse episódio provocou uma estrondosa polêmica nos mais diferentes segmentos sociais brasileiros, levando a imprensa a acompanhar e publicar diariamente os passos de Maria Augusta. Tanto essa repercussão quanto o reconhecimento da capacidade intelectual e profissional da futura médica foram determinantes para que o poder público viesse a permitir, em 1879, o ingresso das mulheres nos cursos superiores (SCHUMAHER; BRAZIL, 2003,



p. 40)

Seguindo seus passos, Rita Lobato Velho Lopes, formada em 1887, na Faculdade de Medicina da Bahia, Ermelinda Lopes de Vasconcelos e Antonieta César Dias, formadas pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1888 e 1889, respectivamente, tornam-se as primeiras médicas brasileiras. A partir daí, o número de mulheres ingressantes e concluintes no ensino superior foi crescendo gradativamente.

O final do século XIX e início do século XX, os movimentos feministas mundiais influenciaram muitas transformações nas sociedades ocidentais. Iniciando na Inglaterra sob a bandeira do direito ao voto (PINTO, 2010). No Brasil, a participação das mulheres no pleito para o direito ao voto, culminou com o reconhecimento desse direito em 1932, resultando, também, no aumento da alfabetização feminina, porém, muito mais perceptível nas mulheres de famílias abastadas.

Ao longo da década de 1960, muitos movimentos sociais pelo mundo se destacaram na reivindicação por direitos sociais e humanos e pela paz. Nesse contexto a liberdade feminina também se torna parte da pauta de manifestações (PINTO, 2010). As mulheres passavam a ter acesso a meios contraceptivos eficazes e, com o controle da fecundidade, poderiam regular o número de filhos e o espaço de tempo de gestação entre eles. O tamanho de sua família poderia ser planejado para que pudesse permanecer na escola e no mercado de trabalho. Ao longo do tempo as mulheres foram ocupando seu lugar social através de muita luta e embate personalizados, principalmente pelos movimentos feministas.

EDUCAÇÃO PERMANENTE NO DEBATE

Retornar aos estudos após um tempo afastadas dos espaços escolares, em uma sociedade desigual como a nossa, para muitas mulheres torna-se um grande desafio. As incisivas mudanças ocorridas ao longo das décadas de 1990 e 2000, no campo do trabalho, das políticas sociais e, principalmente no que concerne às novas tecnologias, exigiram também mudanças de comportamentos e mentalidades. A inserção feminina na sociedade em âmbitos antes não considerados, e dentre eles o mundo do trabalho, hoje é uma realidade, talvez com equidades questionáveis, porém, já não criamos mais nossas filhas apenas para serem mães e esposas. De certo vale uma observação: apesar das conquistas feministas, ainda nos deparamos com situações contra a mulher de depreciação, misoginia, machismo e violência física, decorrentes de uma sociedade patriarcal de raízes escravocrata, misógina, sexista e preconceituosa.

No Brasil, a Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), Lei Maria da Penha, visa criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Uma lei criada em 2006 com a intenção de que, ao longo do tempo, não fosse mais necessário recorrer, contudo, segundo a pesquisa realizada em 2018 pelo Observatório da Mulher contra a Violência (OMV) em parceria com o Instituto de Pesquisa DataSenado, houve: “o aumento significativo do percentual de mulheres que declararam ter sido vítimas de algum tipo de violência provocada por um homem: esse percentual passou de 18%, em 2015, para 29%, em 2017” (OVM/DATASENADO, 2018, p.11). Dados considerados a partir das denúncias aos órgãos oficiais, porém nem sempre refletem a realidade. Em casos como o do isolamento social adotado para conter o contágio do Covid-19, esses números aumentam⁵ e não são contabilizados de forma

⁵ Ver reportagem de Clara Assunção, publicada em 21/04/2020, no site da Rede Brasil Atual (RBA), disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/04/covid-19-homens-agressivos-violencia-contra-mulher-machismo/>. Acesso em 30 de abril de 2020.



sistemática.

Os resultados do machismo histórico enraizado na cultura sexista devem ser combatidos com leis e sanções preventivas e punitivas, lutas e resistências constantes e com uma educação em e pelos direitos humanos, oferecida como atividade ampla, crítica, multicultural, plural e coletivamente permanente.

A educação como direito torna-se um caminho de inserção, participação, transformação e resistência. Como elemento de crescimento social e pessoal constitui-se em perspectivas estreitamente vinculadas à vida. Nesse sentido, a perspectiva de educação permanente permite um entendimento mais abrangente de educação ultrapassando os espaços e tempos determinados e determinantes que prescrevem estaticamente a aprendizagem.

Debate construído nos anos de 1960, a ideia de educação permanente visava romper com concepções tradicionais e engessadas de educação propondo outro/novos paradigmas de conhecimento, restaurando valor nos saberes construídos ao longo da vida em um panorama de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas com olhares para a construção de uma sociedade para o futuro. “A Educação Permanente foi pensada para uma sociedade mais ampla e integrada, pluralista, mas sem negar as especificidades regionais e nacionais” (CHAGURI; JACOMELI, 2006, p. 03).

Assumida como resposta para os problemas que se apresentavam na nova sociedade europeia, a Fundação Europeia da Cultura, UNESCO e a O.C.D.E. (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), retomam o conceito de Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida apontando propostas educacionais para um ‘novo mundo’, desenvolvido economicamente, mais acelerado, tecnológico e flexível. A educação deveria acompanhar nova ordem econômica centrada na competitividade, na flexibilidade organizacional e na tecnologia, produzindo uma sociedade do conhecimento e da informação. A economia do conhecimento e a produção dos saberes nas organizações passeiam de mãos dadas com a globalização. Mudanças contundentes dos paradigmas que regiam até então, não transformaram as estruturas tradicionalmente desiguais. Posições nas relações de poder e de propriedade dos meios de produção permanecem e consolidam tais estruturas definindo processos educacionais em respostas à lógica do mercado.

Críticas de Vanilda Paiva (1977) e Moacir Gadotti (2016) em relação ao enquadramento do conceito de educação permanente, ou ‘aprendizagem ao longo da vida’, dirigem-se ao seu uso em discursos oficiais, cujo teor apontam sua função estritamente para o atendimento às necessidades da produção de bens e alimento do mercado de consumo, desconstituindo-se do aporte crítico diante das desigualdades sociais em que a organização da sociedade em classes impõe. A ideia de ‘educação permanente’ ou ‘aprendizagem ao longo da vida’ ou ainda, ‘educação ao longo da vida’, esvazia-se se considerada apenas nessa ótica, porém não é neutra como documentos oficiais preconizam.

dois objetivos igualmente importantes para a aprendizagem ao longo da vida: promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade. A cidadania ativa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e econômica (...) A empregabilidade - a capacidade de assegurar um emprego e de o manter - é não apenas uma dimensão central da cidadania ativa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na "nova economia". (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 6)

Para fazer face à mudança rápida e ao desafio da era da informação e da comunicação, devemos garantir que as pessoas possam voltar a aprender ao longo de suas vidas. Nós não podemos contar com uma pequena elite apenas, qualquer que seja seu grau de educação. Ao contrário, necessitamos de



criatividade, de espírito empreendedor e da instrução de todos. (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, 1998, p. 7 apud ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178).

Claramente pautado em um discurso neoliberal, o argumento de que manter e assegurar a empregabilidade depende exclusivamente do esforço do indivíduo, eximindo o papel do estado nesse processo, enfatiza o caráter individualista e meritocrático, base para o empreendedorismo individual tão difundido no campo educacional. Concebida dessa forma, a educação ao longo da vida parece atender inicialmente a um plano social e econômico, distante da humanização para qual, desde sua origem, foi destinada. “Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2014b, p. 40). Ao afirmar que a formação perdura ao longo da vida, Paulo Freire nos lembra o nosso inacabamento, somos seres inacabados e incompletos e, nesse sentido, a aprendizagem é fundante da vida ao passo que aprendemos com e na realidade, com e na sociedade, com e na natureza, conhecendo-as, questionando-as, desvelando-as. Dessa forma, conhecemo-nos, questionamo-nos, desvelamo-nos, cada vez mais inconclusos, inacabados e incompletos. Nessa reflexão, agimos, atuamos, avançamos, ‘buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade’ (op. cit.).

A educação permanente, plural e democrática como direito constitucional e humano, encontra-se em vários momentos da vida e em todos os níveis da educação e em diversas condições, no caso desse estudo, envolvendo grupo de mulheres, afrodescendentes, da classe popular.

CINCO MULHERES ESTUDANTES

Com aporte nos Estudos Culturais, essa pesquisa busca a concepção epistêmico-metodológica de ruptura de caminhos investigativos positivistas, adotando a Multirreferencialidade na constituição do seu corpo metodológico. Os Estudos Culturais denunciam os caminhos excludentes, reiterando e reconhecendo nos processos e dinâmicas culturais das classes subalternizadas, o caráter formador e propagador de elementos de outros/novos referenciais culturais (CARDOSO, 2019).

A pedagogia crítica e multicultural de Paulo Freire busca a propagação de uma cultura formativa em que possa se concretizar tanto a consciência crítica quanto a transformação social, agregando no processo a aprendizagem dialógica, no desafio aos estudantes e docente de se envolverem criticamente com o mundo e agir sobre ele.

A multirreferencialidade, proposta epistemológica que considera a complexidade, diversidade e pluralidade na compreensão dos fenômenos “socioculturais humanos” imbricados nas práticas educativas pronunciadas e fabuladas em múltiplas linguagens autorais e autorizadas pelos praticantes,

propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-reduzíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p.24 apud CARDOSO, 2019, p.54)



Tomando o campo epistêmico-metodológico apontado, elencou-se as narrativas como caminho de investigação. Clandinin e Connelly, (2011) apontam que a pesquisa narrativa em educação é emprestada da literatura e da história, campos que se organizam a partir das narrativas. E ainda destacam que somos organismos contadores de histórias, vivemos vidas relatadas. As narrativas nos permitem conhecer a forma em que experimentamos o mundo.

Através de mensagens de voz do aplicativo Whatsapp⁶, cinco mulheres, pertencentes ao círculo social de uma das pesquisadoras, narram suas experiências no retorno aos estudos universitários após os 40 anos de idade. A escolha se deu pelas ocorrências de similaridades: idade, moradoras e estudantes no município em que a pesquisa foi realizada. Frequentam cursos superiores noturnos em instituições privadas, de Belford Roxo, RJ. Quatro cursam Pedagogia em uma mesma instituição e uma o curso de Psicologia em outra faculdade na mesma cidade. Todas oriundas da classe popular e afrodescendentes. Para agilizar o processo de entrevista e evitar o deslocamento das entrevistadas, o uso do aplicativo se revelou prático e viável como ferramenta de pesquisa em educação. Após contato por telefone e pessoalmente para a entrega, explicação e assinatura do termo de concordância para a realização da entrevista, as pesquisadoras realizaram um terceiro contato por meio de mensagens de voz, convidando as participantes a narrarem os motivos que as afastaram do ambiente acadêmico, quais mudanças perceberam ao retornar aos estudos e quais expectativas após a conclusão do curso.

As narrativas apontam algumas ideias agregadas que preferimos sinalizar como eixos de vivências, ao invés de categorias. Apontam para três planos de análises: I- construção social do papel da mulher; II- epistemologias outras na (re)descoberta de si III- adoção de novos papéis. Organizamos em três eixos de vivências relacionadas aos planos de análises: a) submissão da mulher, b) novas aprendizagens, c) sonhos e esperanças

Ao longo do texto as entrevistadas serão identificadas pelas iniciais de seus nomes e suas idades entre parênteses, assim contamos com a participação de T. de 49 anos, C. de 54 anos, L. de 68 anos, E. de 60 anos e A. de 47 anos.

Ao longo das vidas dessas mulheres, a desvalorização da mulher e do feminino fez parte, tanto da criação quanto da educação. A submissão da mulher vivida e reproduzida, nas relações, instituições e nas práticas cotidianas.

EIXO DE VIVÊNCIA SUBMISSÃO DA MULHER

Eles... Vigilantes, censores,
Estranhos não ajudam, carregam pedras.
Eles... sei de seu respeito filial.
Juizes mudos, singulares, severos,
No seu foro íntimo.
Impenetráveis. Os autos...
O julgamento constante em assembleia, reunidos ou não.
A falta de afinidades...
O choque, a vida intrauterina,
Eles, em formação, recebendo o rebate, bate que bate
de tanta luta inglória...
União frágil, desfeita espiritualmente, rota, rasgada,
violentada.

⁶O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows, criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. (OLHAR DIGITAL,2018)



Cora Coralina (Poema Eles, 1984, p. 198)

Cora Coralina, doceira de profissão, poeta de nascimento, sofreu problemas conjugais, alguns retratados em seus poemas, publicados somente aos 76 anos de idade, quando já estava viúva. Mulher à frente de seu tempo, aos 22 anos foge com o futuro marido, 20 anos mais velho, desencadeando uma série de restrições por parte de sua família, motivando-a ao afastamento por 45 anos. Por muito tempo exerceu atribuições sociais normativas impostas às mulheres de seu tempo. Foi esposa-dona de casa-mãe. Mas atenta ao mundo, conservava seu fascínio pelas palavras e sua necessidade de escrita.

Assim como Cora Coralina, muitas mulheres sofrem os danos que a herança de um sistema patriarcal e tradicional produziu. Inaugurou um modelo de feminilidade desenhado no imaginário social pela figura da esposa-dona-de-casa-mãe-de-família (RAGO, 1985) implantada na construção social do papel da mulher. Também constituiu o agenciamento das relações familiares que elencava à mulher a tarefa de produzir hábitos moralizadores, de cuidados, de obediência e vigilância. Para isso, sua dedicação integral e exclusiva a esta tarefa, subscrita no projeto republicano de nação, direcionada à mulher responsável pela propagação da moral e do processo de engrandecimento da nação, reservando sua atuação na esfera privada do lar.

O processo de urbanização e industrialização das sociedades ocidentais ao longo dos séculos XIX e XX, exigia a presença cautelosa, vigiada e restrita da mulher. Mais braços para trabalhos que poderiam ser executados por mãos femininas. O enriquecimento da nação também requeria a presença feminina, porém vigiada, acompanhada e controlada.

a invasão do cenário urbano pelas mulheres, no entanto, não traduz um abrandamento das exigências morais, como atesta a permanência de antigos tabus como o da virgindade. Ao contrário, quanto mais ela escapa da esfera privada da vida doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre seus ombros o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho. Todo um discurso moralista e filantrópico acena para ela, de vários pontos do social, com o perigo da prostituição e da perda diante do menor deslize (RAGO, 1985, p. 63).

Há uma presença moralista e sexista nas narrativas dos motivos que afastaram as mulheres entrevistadas dos espaços de ensino superior. Resquícios do modelo de feminilidade urbano-industrial burguês que escorreu até meados do século XX, e ainda escorre. Os motivos apontados para o ingresso tardio perpassam pela: gravidez; processos de separação conjugal; o casamento; trabalho e concepção do papel social da mulher. O pai é apresentado como o definidor da trajetória escolar da filha. A submissão e a legitimação do padrão machista são comportamentos esperados da mulher. O casamento e filhos são elementos constituidores de papel social inconciliável com os estudos, circunscrevendo políticas educacionais de invisibilidade, tanto para mulheres pobres, quanto para mulheres negras. Enquanto para famílias mais abastadas a imagem de mãe, 'bem casada' e dona de casa adornava as expectativas em relação ao futuro de suas filhas, a imagem de trabalhadora nunca se desvinculou das mulheres pobres e negras. As narrativas que seguem acentuam o processo historicamente construído de submissão feminina, pelo qual, as entrevistadas sinalizam em suas falas. Tais apontamentos deflagram que "é através das instituições, da cultura, das crenças, das leis civis, da educação, da divisão sexual do trabalho, que se constroem homens e mulheres que, a partir de valores desiguais, envolvem-se em uma relação de dominação" (BRASIL, 2015, p.8).



eu era solteira. Não tinha filhos, minha mãe fazia tudo por mim, eu estudei dois anos no Cultura Inglesa, estudei um ano no Aliança Francesa, e tudo naquela época era bolsa de estudos, eu não pagava nada, mas a gente adolescente vai atrás de colega, parei de estudar. Comecei a namorar meu primeiro marido, engravidei com 19 para 20 anos, quando minha filha nasceu eu estava com vinte anos, então, me separei dele quando ela fez 2 anos e tive que batalhar para sustenta-la. Não tinha tempo para estudar. (T, 49)

Meu pai era ignorante e achava que mulher não precisava estudar, então eu tive muitas dificuldades quanto a isso. Depois foi a criação dos filhos e toda a situação que envolve isso. Agora eu voltei a estudar por me sentir um pouco ociosa e ainda ter o sonho, porque o sonho não morre. (C, 54),

Foi a falta de oportunidade que me tirou do caminho de estudar. Casei e tive filhos, eu sempre esperei uma oportunidade e sempre que achava que daria, mas nunca dava e esse tempo foi passando. Então foi agora que surgiu a oportunidade. Eu acho que nunca é tarde, a gente sempre tem que estar pronta né? Para quando a oportunidade vier. (L, 68)

Muitas vezes a falta de oportunidade. Meu pai tinha na mente que mulher não precisava estudar, aprendeu a ler e escrever, ótimo! Não era necessário estudar mais. Todo investimento de estudo era para os meus irmãos mais velhos, para os meninos, sabe? As meninas não tinham. Sabendo ler e escrever era o suficiente. (E, 60)

Bom, geralmente são as mesmas dificuldades que a pessoa tem de fazer mais cedo, eu por exemplo, tive dificuldade de ingressar na faculdade mais cedo, casamento, filhos, sabe? Tem que optar. Agora que eu tive oportunidade de ingressar e realizar esse sonho né, para levar os estudos superiores para frente, realizar o meu sonho. (A, 47)

Santos (2014, p.57) afirma que “historicamente, homens e mulheres têm papéis distintos, a mulher geralmente se ocupa com os afazeres da vida privada como cuidar da casa e da família e o homem com a vida pública, trabalhando fora de casa”. Portanto, nas narrativas percebemos o reflexo de um processo histórico de submissão feminina em relação aos papéis sociais e ao acesso à educação, ainda presentes no século XXI, como por exemplo, as frequentes ocorrências de violência contra a mulher. As narrativas das entrevistadas C (54) e E (60) nos sinalizam o processo histórico de restrição aos direitos das mulheres quando narram: ‘Meu pai era ignorante e achava que mulher não precisava estudar’ e ‘Meu pai tinha na mente que mulher não precisava estudar, aprendeu a ler e escrever, ótimo!’ são memórias da educação para a submissão. Mulheres destinadas ao papel de ‘rainha do lar’, não requereriam estudos. Os pais das entrevistadas, oriundos das classes populares, não consideravam a possibilidade de investir em suas filhas, cujo destino era o casamento. Sendo o homem o ‘provedor’, a ele todas as investidas seriam dirigidas, como E (60) lembra: Todo investimento de estudo era para os meus irmãos mais velhos, para os meninos, sabe?

A maternidade, papel de fêmea-reprodutora, traz consigo o afastamento das atividades acadêmicas. Atividades inconciliáveis, pois cuidar das crianças é papel exclusivo, destinado e imposto pelo sistema patriarcal, às mulheres (se não às mães, às avós, tias, madrinhas, professoras da creche, babás...), como fala L (68): Depois foi a criação dos filhos e toda a situação que envolve isso (C, 54), situação de renúncia de si própria diante da solitária tarefa de criar os filhos. L (69) reitera: Casei e tive filhos, eu sempre esperei uma oportunidade e sempre que achava que daria, mas nunca dava e esse tempo foi passando. A maternidade parece produzir uma solidão e um



isolamento de si própria. Tal como uma ‘punição’ T (49) argumenta: “quando minha filha (...) fez 2 anos tive que batalhar para sustentá-la. Não tinha tempo para estudar. E em tom quase confessional de quem acredita que gravidez é responsabilidade exclusivamente feminina, justifica: Eu era solteira. Não tinha filhos (...), mas a gente adolescente vai atrás de colega, parei de estudar. Comecei a namorar meu primeiro marido, engravidei com 19 para 20 anos.

Na fala de A (47) percebemos o quanto o sistema patriarcal cria dispositivos de submissão feminina, com as supostas escolhas dentro do papel que lhe é atribuído. A suposta ‘opção’ de A foi de aguardar a ‘oportunidade’: ‘tive dificuldade de ingressar na faculdade mais cedo, casamento, filhos, sabe? Tem que optar. Agora que eu tive oportunidade de ingressar e realizar esse sonho né, para levar os estudos superiores para frente, realizar o meu sonho. (A, 47) Sonho que era seu antes de ‘optar’ pela restrição de ‘seu papel’ de mulher-reprodutora-fêmea-mãe-dona-de-casa.

O mesmo sistema impõe às mães trabalhadoras a dupla jornada. O sustento da casa geralmente é compartilhado, mas sua manutenção é restritamente feminina. Estudar, nesse cenário, seria, no mínimo, difícil. Filhos já adultos, a mulher-trabalhadora-mãe, torna-se também estudante. Busca outros papeis. A partir dessa outra fase da vida, outras/novas aprendizagens são acionadas, requerendo outras/novas atitudes.

EIXO DE VIVÊNCIA NOVAS APRENDIZAGENS

cheguei à conclusão de que não necessitamos perguntar nada a ninguém. Com o decorrer do tempo vamos tomando conhecimento de tudo.
Carolina Maria De Jesus (Diário de Bitita, 1986, p. 8)

Escritora negra, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, Carolina Maria de Jesus publica seu primeiro livro em 1960. Quarto de Despejo – Diário de uma favelada tornou-se um fenômeno editorial, sendo traduzido para 16 idiomas. Carolina Maria de Jesus, registrava em cadernos que encontrava na rua, sentimentos, memórias e vivências cotidianas de uma realidade perversa e racista. “Era papel que eu catava/ para custear o meu viver./ E no lixo eu encontrava/ livros para eu ler/ quantas coisas eu quis fazer/ Fui tolhida pelo preconceito/ Se eu extinguir quero renascer/ num país que predomine o preto./ Adeus! Adeus, eu vou morrer! / E deixo versos ao meu país/ se é que temos o direito de renascer/ Quero um lugar, onde o preto é feliz” (JESUS, 1996, p. 33).

Pelas ruas de São Paulo catava o seu sustento, observando e vivendo o cotidiano das relações desiguais entre a pobreza e o trabalho. Nos relatos que escreveu, registrava o que aprendia. Diz: “Todos os dias havia coisas para entrar na minha cabeça” (JESUS, 1986, p. 87). Estudou dois anos apenas. O suficiente para aprender a ler, escrever e tomar gosto! Aprendendo todos os dias com e na vida, Carolina registra seu viver na resistência da fome e da exclusão. As desigualdades sociais demarcam incisivamente as desigualdades educacionais. Demarcam o tempo de ficar na escola.

A aprendizagem ao longo da vida, como bem coloca Gadotti (2016), não pode ser confundida com Educação de Jovens e Adultos, esta é uma modalidade da educação especificamente desenvolvida para aqueles que por motivos diversos tiveram suas trajetórias na educação básica interrompidas. Está estreitamente vinculada à oferta de educação formal e de políticas públicas para a garantia do direito à educação.

A aprendizagem ao longo da vida, pressupõe, como nos mostra o autor, “que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta”. E lembra que “a matriz fundadora da



Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado”. Nessa perspectiva a educação e aprendizagem permanentes, ou ao longo da vida, se confundem com a própria vida, vai muito além da educação formal. Perpassa pelas experiências de sociabilidades, interações e construções de saberes em inúmeros espaços. Esse panorama possibilita que tenhamos uma visão holística da educação e dos espaços de convivências e experiências. “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 2011, p. 28).

Para as entrevistadas, o retorno ao cotidiano de uma sala de aula, agora de ensino superior com suas dinâmicas e processos, extrapolam esse espaço escolar formal e ganham nuances libertadoras da apropriação de suas autonomias e ampliação de suas sensibilidades e percepções. Constroem epistemologias outras na (re)descoberta de si, as tornando, como nos ensina Paulo Freire (2012), livres em suas palavras, visões e pensamentos. Novas aprendizagens, sociabilidade e outras formas de ver o mundo foram algumas das mudanças que ocorreram em suas vidas com o ingresso ao ensino superior:

estou aprendendo muita coisa, estou modificando muitas coisas no meu modo de pensar, por exemplo, sobre o preconceito pelos homossexuais, embora eu tenha vários amigos, eu não expressava para eles a minha opinião, mas eu não gostava, não aceitava, não entendia, né? Mas então, mudou muita coisa para mim sobre isso, entendo mais as pessoas, os sentimentos que as pessoas exprimem, já estou entendendo. Eu já sei o que eles estão sentindo. Mudei minha forma de ver e de entender o mundo (T, 49)

Na minha concepção é como se tivesse caído as escamas das minhas vistas, porque eu pude ter uma visão totalmente diferente da vida. A minha autoestima aumentou. Eu acho que para mim foi primordial. É uma situação assim, inexplicável! Eu não tenho nem palavras para explicar, porque eu era tímida, assim, vivia triste, calada quieta e depois da faculdade eu mudei muito, mudei bastante! Eu perdi um pouco daquela timidez, eu passei a ver a vida de uma maneira diferente, agora com mais clareza e assim parece que agora eu entendi algumas coisas que eu não entendia na minha própria vida, na minha maneira de ser de pensar, eu passei a me conhecer mais. (C, 54)

Bem, as mudanças foram muitas, né? Vou destacar o conhecimento. Depois que a gente começa a aprender, sei lá, parece que vai abrindo o seu conhecimento e a gente vai querendo mais, você vai querendo buscar mais conhecimento. Então, foi uma mudança que, dentre muitas, foi a que ficou mais claro, foi o conhecimento. (L, 68)

Foi uma oportunidade de me sentir valorizada, aumentou a minha autoestima, principalmente quem me levou para a universidade foi o meu filho, que me incentivou muito. Foi lá na universidade, me inscreveu para fazer o vestibular e no dia da prova, ficou ali me apoiando, esperando do lado de fora, acreditando que eu era capaz. Eu com os meus mais de cinquenta anos, estou fazendo a universidade que é um sonho do meu filho e o meu sonho também. (E, 60)

As mudanças que ocorreram foram que eu tive um conhecimento maior. Tenho condições de ter uma análise melhor dos assuntos e também posso pensar em ter uma possibilidade melhor de ingressar no mercado de trabalho, porque as pessoas nos olham e veem que temos nível superior, então valorizam mais né? Nós que somos professoras que fizemos o magistério normal, com a faculdade, com o ensino superior, os de fora nos enxergam com um olhar diferente. Nos veem com uma maior capacidade né? Como se soubéssemos mais, né? (A, 47)



As estudantes entrevistadas revelam o quanto novas aprendizagens possuem o caráter transformador em suas vidas e em suas realidades. Sinalizam a mudança de mentalidade: “Estou aprendendo muita coisa, estou modificando muitas coisas no meu modo de pensar(...) Mudei minha forma de ver e de entender o mundo” (T, 49). “Na minha concepção é como se tivesse caído as escamas das minhas vistas, porque eu pude ter uma visão totalmente diferente da vida.” (C, 54).

Aprendem a dizer sua palavra: “As mudanças que ocorreram foram que eu tive um conhecimento maior. Tenho condições de ter uma análise melhor dos assuntos (A, 47). Conhecer e desvelar a realidade, na perspectiva epistemológica que Paulo Freire (2018, p. 31) nos diz, é “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, um ato de conhecimento da realidade denunciada, ‘as escamas caem dos olhos’ para ‘entender o mundo’.

No saber de experiência feito em diálogo com a conhecimento científico, que o espaço acadêmico propõe, advêm desafios postos na reflexão sobre a realidade. Paulo Freire aposta na transformação dos seres humanos a partir da educação revolucionária da mudança. “Resulta, de um lado, uma mudança, ainda que não automática, na maneira de os indivíduos perceberem sua realidade; de outro, a ampliação dos horizontes de sua curiosidade” (FREIRE, 2014a, p.123). A entrevistada L (68) reiterando o que Freire chama de curiosidade epistemológica nos relata que “depois que a gente começa a aprender, sei lá, parece que vai abrindo o seu conhecimento e a gente vai querendo mais, você vai querendo buscar mais conhecimento.”

Mudanças nas perspectivas próprias de si mesmas. Descobertas de si: “A minha autoestima aumentou. (...) Eu não tenho nem palavras para explicar, porque eu era tímida, assim, vivia triste, calada quieta e depois da faculdade eu mudei muito, mudei bastante! Eu perdi um pouco daquela timidez, eu passei a ver a vida de uma maneira diferente, (...) eu passei a me conhecer mais. (C, 54).

Ocorrências em coletividade, em troca com grupos, pessoas, processos e ambiências educativas, constituem-se em gestações de conhecimento e consciências da realidade, bem próxima daquilo que Paulo Freire chama de ‘ser mais’: “a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de ‘si mesmo’(FREIRE, 2011, p.14): “entendo mais as pessoas, os sentimentos que as pessoas exprimem, já estou entendendo. Eu já sei o que eles estão sentindo”. (T, 49). “Foi uma oportunidade de me sentir valorizada, aumentou a minha autoestima”. (E, 60).

A autovalorização constitui-se em pessoa que passa a se localizar no tempo e em contextos sociais, percebe-se como partícipe nas entranhas da realidade, não mais na simples ‘aderência’ do transcorrer do tempo, mas na apropriação do contexto, no reconhecimento de ser humana, mulher e atuante. Que cresce, transforma e não se adapta a uma realidade desumanizante (FREIRE, op cit), amplia sua busca e vocação de ‘ser mais’ na superação dos próprios limites e dos limites que as desigualdades sociais e discriminação impõem. A autoestima cresce e com ela a empatia e no ‘entendimento dos sentimentos dos outros’.

Na busca se percebem além de suas expectativas, estendem as próprias metas de vida. Renovam o sentimento de capacidade para realizar feitos importantes na vida, renovam a esperança na constatação da infinitude da educação (FREIRE, 2011).

EIXO DE VIVÊNCIA SONHOS E ESPERANÇAS

Maria da Conceição Evaristo de Brito, mineira de origem pobre, forma-se em magistério e vem para o Rio de Janeiro, sendo professora da rede pública. Gradua-se em Letras (UFRJ),



tornando-se doutora em literatura comparada (UFF). Publica em 1990 contos e poemas na série Cadernos Negros. Em 2015 ganha o prêmio Jabuti, na categoria contos e crônicas. Sua obra contribui profundamente para o debate sobre as questões de raça, classe e gênero. As experiências familiares de ruptura de uma ‘herança de subalternidade’, apreciada pelos padrões de sua mãe e tias, aproximam Conceição Evaristo da ‘arte da palavra’ pela oralidade e posteriormente da escrita. Cria a ficção como se estivesse escrevendo a realidade, ‘assuntando a vida’, registrando as ‘escrevivências’ de histórias próximas da vivência de mulheres negras, nascidas de lugares sociais e emocionais diferentes. Textos atravessados pela condição de mulher negra na sociedade brasileira, situados por uma subjetividade construída a partir de um lugar experimentado de gênero de raça e de classe popular.

As classes subalternas insistem em sonhar, resistem, teimam e se organizam, buscam seus sonhos, sonham.

sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (ANA MARIA FREIRE, 2001, p. 13)

Para Paulo Freire (1982, p. 100) a liberdade é um sonho possível, a conquista do inédito viável, a possibilidade utópica de uma prática “dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que, pelo menos, seja menos espoliadora”. Nesse sentido, as estudantes, trabalhadoras, adultas acima de 40 anos, também sonham. Ousam em retornar às suas trajetórias acadêmicas e nessas vivências, reconstruir sonhos, na adoção de novos papéis. Ao serem perguntadas sobre o que pensam em relação ao término do curso, expressam suas vontades de trabalhar e exercer a profissão na área do curso escolhido. Serem úteis à sociedade com o que aprenderam. Desenvolver projetos, passar em um concurso público, fazer coisas novas. A inovação do inédito viável em sonhos possíveis de igualdade e liberdade:

primeiro eu vou trabalhar um pouco na área, da psicologia que eu fiquei apaixonada quando eu fui trabalhar no CAPS ⁷ e se eu conseguir, e aguentar, farei mais uma faculdade (...) (T, 49)

Eu espero que apesar da idade, eu ainda seja útil à sociedade com aquilo que eu aprendi. Eu me sinto plena, apta ainda a desenvolver um projeto, alguma coisa. Então o que eu pretendo é tentar fazer provas, alguns concursos para trabalhar nessa área. Com pessoas, sabe? E ajudar. (C, 54).

Quando terminar eu quero fazer coisas novas, me envolver mais, né? Espero novas oportunidades depois do diploma, depois que eu tiver formada (L, 68)
Estou focada na pedagogia social, porque é uma área que eu gosto muito, já trabalhei numa ONG durante 11 anos, fui presidente e acompanhei de perto a dificuldade de muitas pessoas. Meu foco é trabalhar com a pedagogia social, atendendo famílias, jovens e crianças. (E, 60)

Minha expectativa quando terminar o curso é ter uma melhor profissão, eu ser melhor remunerada, conseguir arrumar emprego melhor. (A, 47)

Mulheres que após, casamentos e maternidade, já adultas maduras, buscam escrever outras histórias de vida, acentuam a esperança e os desejos. Sabem que a idade pode influenciar em suas buscas, mas cultivam expectativas: ‘se eu conseguir, e aguentar (...) (T, 49) ‘Eu espero que apesar da idade (...) (C, 54). Debert (1994) aponta a situação de dupla vulnerabilidade que as mulheres no avanço da idade sofrem: ser mulher e idosa. A ideia de envelhecer ainda é carregada

⁷ CAPS – Centro de Atenção Psicossocial.



de elementos negativos associados à improdutividade, à perda, às limitações físicas, por exemplo. No entanto, para alguns autores, segundo Debert (op cit, p. 33) “tendem a olhar com mais otimismo o envelhecimento feminino”, apontam que além de uma ruptura mais suave em relação às atividades profissionais, as aproximações afetivas mais frequentes com filhos e netos, o fato das habituais mudanças drásticas em sua organismo, como gravidez, lactância e menstruação propiciando a construção de mecanismos que permitem enfrentar melhor as transformações que ocorrem com o avanço de idade, o afrouxamento dos controles sobre a mulher na velhice, permitiria uma maior amplitude de sua autonomia, liberdade e possibilidades de retomadas de projetos abandonados na juventude. Talvez por isso seja mais frequente encontrar um público feminino maior em turmas de escolarização de adultos. Contudo, vale destacar que envelhecer é influenciado por questões socioeconômicas que podem garantir, ou não, uma vida digna e o seu reconhecimento na família e sociedade.

O desvencilhamento de certas tarefas domésticas permite mais tempo para envolver-se em situações além do âmbito familiar, aumentando o desejo de prosseguir a trajetória escolar, investir na realização profissional ou participar de projetos sociais:

“(…) se eu conseguir, e aguentar, farei mais uma faculdade (…) (T, 49). - “Eu me sinto plena, apta ainda a desenvolver um projeto, alguma coisa. trabalhar nessa área. Com pessoas, sabe? E ajudar.” (C, 54). - “Quando terminar eu quero fazer coisas novas, me envolver mais” (L, 68) - “Meu foco é trabalhar com a pedagogia social, atendendo famílias, jovens e crianças. (E, 60) – (...) conseguir arrumar emprego melhor. (A, 47).

As menções sobre as transformações que perceberam em si com o ingresso no ensino superior, tornando-se mais comunicativas e inteiradas com os acontecimentos e a realidade social, as mulheres estudantes de meia-idade entrevistadas projetam um futuro de realizações, diante das possíveis perdas que tiveram ou terão com o avanço da idade. Suas narrativas apontam que pessoas que retomam os estudos por diversos motivos, obtém ganhos significativos em todas as áreas de suas vidas, afirmando que em qualquer idade sempre há tempo de reaprender a aprender e adotar outros/novos papéis em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da situação real observada e vivenciada por mulheres na faixa etária acima de 40 anos e estudantes do ensino superior. Cada etapa vencida no processo de inserção, adaptação, permanência e sucesso no espaço acadêmico, marca uma nova etapa de reconstrução de si. Como aporte teórico desse estudo, partimos dos Estudos Culturais e da Literatura Feminista para entender o processo histórico e social que determinou o lugar da mulher e do feminino na sociedade e na educação brasileira. Elencamos as narrativas como elemento metodológico de pesquisa, na vertente adotada pela Multirreferencialidade proposta tanto pelos Estudos Culturais, quanto pela Pedagogia Crítica e Multicultural.

Na pesquisa, inicialmente histórica, percebemos que através de lutas e resistências as mulheres alcançaram direitos e visibilidades sociais. A educação ao longo da história ocidental, em especial no Brasil, revela as oscilações entre garantia de um direito e a reiteração de concepções do lugar e papel da mulher na sociedade, construídas sobre raízes do patriarcado. Ao alcançar o ingresso no mercado de trabalho através da formação profissional, o magistério foi determinado como ‘o lugar de mulher’ pelo caráter maternal que a educação fundamental, sob preceitos de um projeto civilizatório, adultocêntrico, racista e machista, caracterizou-se.

Apesar do alcance, ocupação e redimensionamento de seus lugares sociais, a mulher ainda enfrenta uma série de ditames e códigos opressores que restringem alcances maiores. Resquícios dessa herança histórica ferretada pela desigualdade e pelo sexismo, ainda podem ser percebidos



nas trajetórias de vidas de mulheres que retomam os estudos, após décadas de afastamento. A renúncia, mesmo que temporária, que a mulher faz em nome da criação de seus filhos ou pela proibição vivida em relacionamentos opressores, e ainda, pela desigualdade escolar, revelam que para a mulher, abrir mão de direitos faz parte de um conjunto de critérios que ainda acompanham sua presença social em instituições e relações.

O processo de envelhecimento da mulher requer um enfoque analítico social em que se interligam aspectos abrangentes na área da saúde e da educação, considerando como elemento presente o processo de dupla vulnerabilidade: o ser mulher e idosa acarretando, ao mesmo tempo, uma certa liberdade das amarras sociais e uma desqualificação em perspectivas de produtividades. A ruptura de tais perspectivas justificam pesquisas como a aqui apresentada, que revela a importância da educação como direito e como elemento agregador de valor humano na construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Buscando entender o que leva a mulher acima de 40 anos a retomar os estudos e quais influências essa atitude e o ambiente universitário exercem em sua vida, essa pesquisa ouviu cinco estudantes de instituições privadas de ensino superior, entre a faixa etária de 40 e 68 anos, moradoras do município de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, RJ, oriundas da classe popular e afrodescendentes.

Seus pronunciamentos remetem às vivências de espaços e tempos de opressão, renúncia e dificuldades materiais, frutos de normativas sustentadas em pilares de uma sociedade organizada em classes, falocêntrica e segregatória, que as afastaram da trajetória de escolarização e profissionalização quando mais jovens.

Sinalizaram o conhecimento como um dos maiores ganhos pelo ingresso no ensino superior, reiterando a importância da educação ao longo da vida como elemento agregador de capital cultural e como possibilidade da adoção de outros/novos papéis sociais, o que evidencia a necessidade de se garantir práticas e políticas públicas voltadas para esse público.

A possibilidade de adoção de outros/novos papéis parece constituir-se na interação e na convivência com pares de outra faixa etária com histórias de vidas e situações sociais diversificadas e nas dinâmicas provocadas pela ambiência acadêmica e universitária, instigando no cultivo de sonhos e expectativas em projetos futuros, estendendo suas vidas positivamente para além da resignação da passagem do tempo ou do ‘destino social’.

A libertação de travas sociais e familiares motivaram a retomada de um direito. Em suas narrativas de vida e acadêmicas, reiteram a constatação que a educação é mais do que uma conquista profissional, é uma conquista de direito e de autoestima. De presença e visibilidade social e histórica da mulher.

Com a intencionalidade de concluir esse estudo, encerramos nossas reflexões aqui. Porém, continuamos em nossos grupos de estudos compreender outras vivências que envolvam a educação e a mulher adulta de classe popular e afrodescendente em âmbitos formais ou não, endossando a produção do conhecimento sobre as relações de gênero, étnico-raciais e geracionais, reiterando a necessidade e urgência desses estudos no debate acadêmico e na prática social.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de treinamento e aprendizado ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, abr., 2006. p. 177-197

ARANHA, M. L. A. **A História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSMANN, S. J. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. Florianópolis/SC: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERTHESIS**, 2007.



- BRASIL, Ministério da saúde. **Tecendo a saúde das mulheres do campo, da floresta e das águas**: direitos e participação social. Ministério da saúde. Brasília, 2015.
- CARDOSO, M. A. **Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense**. 239f. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2019.
- CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: EDUFG, 1987.
- DEBERT, G. G. Gênero e envelhecimento. **Revista Estudos Feministas**, v.2, n. 3, 1994, p. 33-51.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/ Editora UNESP, 1997.
- DEL PRIORE, M. **Ao Sul do Corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FREIRE, A. M. (Org) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001
- FREIRE P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.
- FREIRE P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 2018.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria; ROCHA Rosimere Gomes (Orgs.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.
- JESUS, C. M. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- JESUS, C. M. **Meu Estranho Diário**. São Paulo: Xamã, 1996.
- OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA/ INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Aprofundando o olhar sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília: OVM/DATASENADO, 2018.
- PAIVA, V. Educação Permanente: I- Ideologia educativa ou necessidade econômico-social? **Revista Síntese**, v. 4, n. 9, 1977, p. 67-97.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, pp. 15-23.
- SANTOS, M. B. A participação das mulheres no ensino superior. **Revista Três Pontos**, v. 11, n. 1, 2014, pp. 47-59.