UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

“Devagarinho, eu vou conseguindo...”:

Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS

Isabela dos Santos Kröning

Pelotas, 2020

Isabela dos Santos Kröning

“Devagarinho, eu vou conseguindo...”:

Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves da Silva

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na Publicação

K89d Kröning, Isabela dos Santos

"Devagarinho, eu vou conseguindo..." : trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS / Isabela dos Santos Kröning ; Márcia Alves da Silva, orientadora. — Pelotas, 2020.

133 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Fracasso escolar. 2. Educação de mulheres. 3. Trajetórias escolares de mulheres. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Educação pública. I. Silva, Márcia Alves da, orient. II. Título.

CDD : 374

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Isabela dos Santos Kröning

“Devagarinho, eu vou conseguindo...”:

Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31/08/2020

Banca examinadora:

Profa. Dra. Márcia Alves da Silva (Orientadora)

Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Profa. Dra. Aline Accorssi

Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Profa. Dra. Lorena Almeida Gill

Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Valéria e duas meninas, em passeio escolar no Shopping Mar de Dentro, na Praia do Laranjal. Na foto, ela e suas amigas param em frente à vitrine de uma loja de joias. Valéria não conhecia, até aquele dia, a Praia do Laranjal. Arquivo pessoal. 2017.

Dedico este trabalho às mulheres que me concederam o privilégio de ouvir suas histórias. Em especial, à Valéria e Daniele, cujas existências sempre me ensinaram muito.

Dedico também à Clecira, minha avó, que um dia foi uma menina apaixonada pela escola. De lá, foi retirada por seu pai para trabalhar na lavoura. Vó, que eu possa ter a honra de ser lida por ti, que tem o coração sedento pelas letras. Todas essas histórias só me foram contadas porque um dia, muito cedo na minha vida, eu ouvi a tua.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, pela vida. Por tudo e tanto, pelo suporte que me dá até hoje. Tem sido uma jornada difícil me desvencilhar de minhas necessidades de filha mas, em contrapartida, te conhecer como amiga tem sido uma alegria.

Ao meu pai, por me aguçar às letras, aos números, às cores, à contemplação. Por me levar de bicicleta para a escola; por ter me dado tudo o que pode de si, até onde pode. Obrigada por, lá em 2005, ter comprado nosso primeiro computador, que trouxemos de Fusca para casa e instalamos em cima de uma cômoda. Obrigada por construir tantas e tantas casas lindas com tuas mãos de artista, casas para onde eu posso apontar e dizer “foi meu pai quem fez”. Nossos desencontros não apagam o imenso pedaço de ti que me compõe, pai. Que eu possa te recompensar sempre.

À minha vó Clecira, por ter cuidado de mim, partilhado muitas caminhadas inventando bobagens, nutrindo minha imaginação de criança. Obrigada por ter me ensinado a andar de bicicleta; pelas lições que aprendi sobre ser resiliente e apaziguadora (mesmo que depois eu tenha escolhido desaprendê-las); por me fazer sentir sempre tão amada.

Às minhas professoras, da primeira à última. Verônica, na primeira, e Ana Lúcia, na quarta série: por me fazerem sentir enxergada, tornaram minhas experiências escolares muito felizes, a ponto de eu querer ser como elas. Não foi diferente quando, mais tarde, as professoras e professores da Faculdade de Educação, desde o primeiro dia no curso de Pedagogia, foram tão inspiradores que me permitiram amar, sem arrependimentos, o que escolhi fazer. Não posso deixar de mencionar uma de minhas primeiras mentoras, Magda Damiani, que apesar de não ter sido minha professora, me ensinou muito durante minha bolsa de iniciação científica e a quem sou imensamente grata.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, meu berço.

À minha escola de origem, de onde jamais saí de verdade.

À Aline Accorssi e à Lorena Gill, escolhidas para compor minha banca examinadora pelo olhar com que ambas têm qualificado meus trabalhos. Suas aulas ao longo de meu curso de mestrado foram verdadeiros faróis em meio a dias nebulosos. Ouvindo-as, aprendendo com elas, observando-as, saía das aulas

revigorada, com meus horizontes expandidos e perspectivas devidamente reajustadas.

À Márcia, minha orientadora, pela paciência comigo e pelo respeito às minhas limitações. E, é claro, pela grande capacidade de sempre desmanchar os monstros que crio na minha cabeça. Obrigada por ter me aberto as portas para esse curso e por ter todo o apoio ao longo desse período. A tua generosidade ficará sempre guardada no meu coração.

Às mulheres que compõem minha rede de apoio: Sem Roseana, Lizandra, Gisele e Jéssica, o quão mais difícil teria sido essa jornada?

Agradeço à Liza por ser uma das minhas maiores incentivadoras nos últimos dois anos: objetiva, dura, prática, jamais me deixou esmorecer. Produziu e montou as cópias de meu projeto para entregar à banca de qualificação; fez longas horas extras ao meu lado; me fez estudar durante o trabalho; me deu afilhados; sonhou um futuro na Educação comigo. Minha amiga, obrigada por tudo.

À Gisele, por tantas vezes ter sido respiro e aventura. Por me rejuvenescer. Por me lembrar de que sou pessoa, quando eu sequer lembrava que era uma. Pelas trocas, pela mútua nutrição. Tua presença foi sempre humanizante para mim.

À Rose, que já há alguns anos tem sido minha companheira na travessia pelas agruras da vida. Pequena por fora, mas monstruosa por dentro. Veste uma carapaça dura, resistente. A sua força é tamanha que só de olhar para ela me sinto também mais forte. Jamais me deixou acreditar que não dei o meu melhor. Sempre firme ao meu lado, fiel. Rose, tua amizade é uma benção, um bálsamo. Nossa amizade nos lembra sempre de não desistir, mesmo se as bagagens estiverem muito pesadas. Obrigada por ser um tanque, e me ensinar a ser um.

Ao meu mais antigo amigo, Misael, meu parceiro leal ao longo dos anos. Não existe qualquer etapa da minha vida sem tua presença. Amo ter me tornado professora junto de ti, amo ter tido a alegria de crescer ao teu lado. Obrigada pelas caronas, pelas trocas, pela cama que me cedia para eu adormecer exausta, por sonhar sempre alto comigo. Tenho muito orgulho de nós, mestrandos sem mesa.

Ao Mateus, que por muitos anos foi meu ninho emocional e um dos meus afetos mais basilares, com quem sempre me senti profundamente eu mesma.

Ao Gabriel, por segurar minhas mãos e me ajudar a respirar quando meu corpo esquecia como. Por ter secado muitas lágrimas, cozinhado muitas refeições, me abraçado sempre muito forte e me apoiado como pode ao longo desses dois anos, apesar de suas próprias lutas.

Aos meus afetos ao longo deste ciclo, tanto os feitos como os desfeitos. O amor recebido constrói e ensina muito, mas a dor e os rompimentos também. Grata pelos aprendizados.

Por último, deixo meu mais relevante agradecimento, aquele reservado às mulheres que se propuseram a me contar suas vidas. Suas histórias reverberarão para sempre em mim.

(...) Não fiquei revoltada com a observação do homem desconhecido referindo-se a minha sujeira. Creio que devo andar com um cartas nas costas: Se estou suja é porque não tenho sabão.
(Carolina Maria de Jesus)

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa contra a mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera
(João Ricardo e João Apolinário)

Resumo

KRÖNING, Isabela dos Santos. **“Devagarinho, eu vou conseguindo...”:** Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

O fracasso escolar enquanto campo teórico tem sido bastante explorado ao longo dos anos sob diversas perspectivas, entretanto, percebe-se uma lacuna quando se trata de uma efetiva construção de conhecimento sobre as experiências das pessoas e de suas trajetórias escolares. O presente trabalho visa discutir trajetórias de repetência e evasão escolar de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual pública de Pelotas/RS. Utilizando a História Oral como metodologia, foram entrevistadas seis mulheres de diferentes faixas etárias que concederam depoimentos sobre suas trajetórias escolares. A escolha por utilizar uma perspectiva feminista, descolonial e situada de trabalho e de construção do conhecimento privilegia as narrativas de mulheres e suas experiências de vida como fontes para a pesquisa e, com isso, as discussões em torno do fracasso escolar são enriquecidas com a visibilização dos múltiplos desafios que as mulheres desse universo em específico enfrentam paralelamente às suas tentativas de escolarização. A escola é encarada, nesse trabalho, como espaço em que os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais coexistem com práticas de resistência – e é nesse quadro, entre desistências e resistências, que as mulheres escrevem suas trajetórias.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Educação de mulheres. Trajetórias escolares de mulheres. Educação de Jovens e Adultos. Educação pública.

Abstract

KRÖNING, Isabela dos Santos. **“Devagarinho, eu vou conseguindo...”:** School trajectories of women in a public school in Pelotas / RS. 2020. 133f. Dissertation (Master in Education)- Graduate Program in Education, Faculty of Education,Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

School failure as a theoretical field has been widely explored throughout the years under several perspectives, however, a gap is noticed when it comes to an effective knowledge construction about people's experiences and their school background. The present work aims at discussing trajectories of grade repetition and school evasion from women enrolled in the Education for Young People and Adults Program at a public state school in Pelotas/RS. Using oral history as a methodology, six women at different ages were interviewed and gave statements about their school background.The choice for a feminist perspective, decolonial and situated of work and knowledge construction favors women narratives and their life experiences as research sources, and, thus, discussions around school failure are enriched with the visualization of the multiple challenges that women specifically from that universe face in parallel to their schooling attempts. School is faced, in this work, as a space in which mechanisms of reproduction of social inequalities coexist with resistance practices - and it is in this scenario, between waivers and resistances, that women write their trajectories.

Keywords: School failure. Women Education. School trajectories of women. Education for Young People and Adults Program. Public Education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CPE	**Centro de Pesquisas Epidemiológicas**
EEEM	**Escola Estadual de Ensino Médio**
EJA	**Educação de Jovens e Adultos**
EMEF	**Escola Municipal de Ensino Fundamental**
ENCCEJA	**Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**
ENEM	**Exame Nacional do Ensino Médio**
FAE	**Faculdade de Educação**
IBGE	**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**
IF-SUL	**Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**
INEP	**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
MEC	**Ministério da Educação**
PNAD	**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**
PNE	**Plano Nacional de Educação**
PPGE	**Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia ou Programa de Pós-Graduação em Educação**
UERJ	**Universidade Estadual do Rio de Janeiro**
UFPEL	**Universidade Federal de Pelotas**

Sumário

Palavras Iniciais 13

1 Introdução 19

2 Fracasso escolar: uma breve jornada teórica e conceitual 21

2.1 Entre a reprodução e a resistência, o colonial e o descolonial **26**

2.2 Colonialidade do poder, do saber e do gênero e suas expressões nas experiências escolares das mulheres das classes populares **27**

3 Por que discutir desempenho escolar a partir das experiências das mulheres? 34

3.1 Para vislumbrar um fenômeno a partir das visões marginais **39**

3.2 Para enxergar a escolarização sob um olhar interseccional: gênero, raça e classe **41**

3.3 Para partir de uma teoria da resistência rumo à construção e adoção de uma epistemologia feminista descolonial **45**

4 A escola, as mulheres e suas histórias 49

4.1 A escola **49**

4.2 As mulheres **50**

4.3 História Oral: uma metodologia para o ouvir e para o contar **53**

4.4 A construção das experiências **60**

5 Valéria – "Devagarinho, eu vou conseguindo..." 63

5.1 Introdução **63**

5.2 Valéria **63**

5.3 Considerações **67**

6 Ísis – "Se tu não estudar, tu vai ter três oportunidades: ou tráfico, ou cadeia, ou cemitério" 69

6.1 Introdução **69**

6.2 Ísis **69**

6.3 Considerações **73**

7 Ema – "Aquela que quer, deixa a vida bagunçada." 74

7.1 Introdução **74**

7.2 Ema **74**

7.3 Considerações **77**
8 Daniele – “Tem que fazer uma troca, né?” 79
8.1 Introdução **79**
8.2 Daniele **80**
8.3 Considerações **91**
9 Fernanda – “Eu não quero ser que nem a minha mãe, sabe?” . 94
9.1 Introdução **94**
9.2 Fernanda **94**
9.3 Considerações **111**
10 Eunice –“Eu quero ter a minha vida.” 113
10.1 Introdução **113**
10.2 Eunice **113**
10.3 Considerações **120**
11 Considerações finais 121
Referências 125
ANEXOS 129

Palavras iniciais

Antes de apresentar esse trabalho, preciso revelar um segredo: ele sempre existiu. Ele já existia durante minha graduação, já existia durante minha formação básica, já existia enquanto eu, Valéria e Daniele éramos crianças compartilhando a mesma escola. Existia desde minha tenra idade, pois batia na porta da minha casa. As irmãs Valéria e Daniele, que apresento nesse texto, sempre existiram para mim. E, simplesmente por existirem, conduziram a nossa jornada até aqui. Esse trabalho é importante para minha jornada pessoal, para minha constituição profissional, acadêmica, humana... Mas é resultado de todos os nossos encontros de uma vida inteira. Esse trabalho é importante para elas, porque entre tantas outras coisas, é a minha declaração engasgada do quanto suas vidas me são preciosas. E deveriam ser para todos que ainda não as conhecem. Portanto, quero que as conheçam: Valéria, Daniele, e as outras. Quero que vocês as sintam. Quero que vocês as pensem. Quero que vocês as carreguem consigo para suas práticas. Quero que vocês as olhem muito curiosamente pelo lado de fora, mas que também experimentem vestir suas peles. Estejam com elas, mesmo quando terminarem de ler suas histórias.

Como eu disse, esse trabalho sempre existiu. O que quero dizer com isso? É muito simples: é resultado de múltiplas experiências vividas e compartilhadas, percepções, preocupações, inquietações. Talvez seja fruto de também múltiplas desigualdades que me saltavam aos olhos desde muito cedo, mesmo que eu não tivesse nenhuma interpretação sobre elas: como uma coisa que só está ali, diante dos olhos, sem nome. Cresci tornando-me cada vez mais inquieta. Em algum momento, em outros ambientes, era eu a “desigual”. No ensino médio em uma escola técnica, um espaço bastante privilegiado que tive a oportunidade de acessar, eu era a filha do pedreiro, que morava na Cohab. E senti, enfim, a dor do deboche, a vergonha da própria origem. Eu e meus poucos colegas de origem semelhante à minha (dos quais, muito obviamente, tive mais facilidade de me aproximar) passávamos por um constante apontar de dedos em nossa direção. Fomos apelidados de “texugos”. Não era carinhoso, mas sobre sermos os pobres, feios, malvestidos, periféricos, tímidos, inadequados, estranhos. Ser uma entre os texugos, entretanto, me permitiu muito. Nutrida de toda uma perspectiva de estar no lugar de “coisa outra”, amadureci em muitos aspectos. Ganhei camadas. Soube que precisava encontrar um lugar para existir. Antes disso, senti necessidade de seguir me provando: capaz, inteligente,

esforçada. Terminei meu curso técnico. Comecei uma engenharia, lado a lado com todos os meus colegas. E decidi que já tinha me provado o suficiente para todos. Enquanto pobre que “dá a volta por cima”, enquanto filha esforçada que precisa ser o orgulho da família, enquanto rara menina na área das Exatas. E, não com pouco conflito interno e externo, decidi migrar para a Educação, onde sempre quis estar. Era chegada a hora.

Arrisco o exagero de dizer que ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas foi, para mim, como começar a existir. Desde o primeiro dia na graduação, o sentimento era de conseguir encher os pulmões de ar. Respirar amplamente. Completamente viva, estudei, aprendi, li e escrevi todos os dias com paixão, com entrega, com verdade. Entre muitas oportunidades durante minha formação, uma das mais impactantes para mim foi a participação como bolsista de iniciação científica no projeto “Fatores associados à escolarização de adultos, jovens e crianças da cidade de Pelotas: análise de dados dos estudos longitudinais dos nascidos em 1982, 1993 e 2004”, sob a orientação da professora Magda Damiani. Este era um subprojeto coordenado pela Faculdade de Educação/UFPel que, em parceria, com o Centro de Pesquisas Epidemiológicas da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), integrava o grande projeto “Pesquisas longitudinais realizadas com a Coorte dos Nascidos em 1993 na cidade de Pelotas/RS”. Como bolsista, tive a oportunidade de escolher um objeto de investigação a partir dos dados escolares disponíveis desses sujeitos que compunham tais pesquisas longitudinais. Decidi prontamente: verificar a incidência de gravidez na adolescência entre as nascidas em 1993 e tentar traçar seus perfis sociodemográficos e escolares (KRÖNING; DAMIANI, 2015).

Devemos ter em mente que as curiosidades de pesquisa de uma pessoa muito raramente serão escolhas ao acaso. No meu caso, o fato de ser eu mesma uma das nascidas em 1993 e ser acompanhada pelos estudos de Coortes da UFPel, interferiu em meu interesse nesse recorte em específico. A partir de minha adolescência, os questionários e exames eram realizados no Centro Epidemiológico Dr. Amílcar Gigante[1]. Lá encontrava outras tantas adolescentes da minha idade passando pela

[1] O Centro de Pesquisas em Saúde Dr. Amílcar Gigante abriga o Centro de Pesquisas Epidemiológicas (CPE) e o Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia (PPGE). Um dos núcleos de pesquisa do CPE/PPGE é o Estudo das Coortes de Nascimento de Pelotas: Coorte de 1982/Coorte de 1993/Coorte de 2004/Coorte de 2015. Eu faço parte da Coorte dos nascidos em 1993.

mesma etapa da pesquisa e me surpreendia com a diversidade de experiências – como poderíamos ser tão diferentes, apesar de termos todas a mesma idade? Em algum momento, passei a encontrar meninas grávidas ou mesmo acompanhadas por seus filhos – realidade que eu também encontrava na escola. Quando tive a oportunidade de trabalhar com esses dados, imediatamente a temática da gravidez na adolescência foi o meu ponto de curiosidade. Assim, comecei a direcionar o meu interesse para as temáticas relacionadas às trajetórias escolares de mulheres.

Já no final da graduação, fiz estágio de docência em minha escola de origem, localizada em meu bairro. Moro em um bairro periférico desde que nasci e permaneci nessa mesma escola durante o ensino fundamental. Apesar de ser proveniente de uma família de baixa renda, tive uma vida equilibrada, com casa, comida e roupa limpa, acesso à internet, incentivo aos estudos por parte dos meus pais e paz para crescer. Na minha escola, convivi com crianças que vinham de lares muito parecidos com o meu, mas também conheci outras situações bastante diferentes da minha.

A escola onde estudei, estagiei e que agora também é o universo dessa pesquisa, atende a população do meu bairro, mas também de bairros vizinhos cuja situação de moradia e segurança são bastante precárias e a vida de alguns de meus colegas não era necessariamente regida pela mesma organização de mundo que a minha. Convivi com colegas cujos pais eram traficantes; com amigos que só tinham chinelos para calçar durante invernos rigorosos; com crianças que contavam com a merenda escolar como principal refeição do dia; com meninas que engravidaram ao meu lado; e com crianças que eu já conhecia das ruas. Se você ainda não adivinhou: uma dessas crianças era a Valéria[2], que eu conheço desde sempre – não tenho lembrança de não conhecê-la, assim como suas irmãs, pois sempre foram figuras presentes na minha vida, na minha infância, na minha escola, no meu bairro, na porta da minha casa.

Crescendo simultaneamente com Valéria e suas irmãs, a minha infância era protegida e segura dentro de um apartamento - a infância delas era outra, passeando e brincando pelas ruas, batendo nas portas para pedir toda a sorte de objetos não mais úteis para as pessoas: roupas, calçados, brinquedos, alimentos. “Tem coisa pra dar?” era a interrogativa quando minha mãe abria a porta. Para elas, as coisas que os outros já não queriam. Valéria e suas irmãs eram o destino de tudo o que não nos

[2] As identidades das entrevistadas foram preservadas através de nomes fictícios.

servia mais - eram elas que buscavam e recolhiam aquilo que os outros despejavam para fora de suas vidas, dando novo significado, novo uso, nova utilidade e nova importância. Essas crianças são chamadas de “pede pão”. Elas têm casa, têm família, têm nomes – mas são marcadas por uma estética do “pedinte”[3], da vulnerabilidade.

Não estudei com Valéria, ela é bem mais nova do que eu, mas meu reencontro com ela se deu em sala de aula durante o meu retorno à escola para o estágio docente. E, sem dúvidas, foi a partir desse reencontro e dessa convivência que tivemos por mais ou menos três meses, entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018, que surgiu a inspiração para a escrita de meu projeto de pesquisa para o mestrado.

Ao ser professora de Valéria, tive a chance de conhecê-la melhor. A cada noite ao seu lado em sala de aula, mais urgente se tornava em mim a necessidade de compreender seu modo de viver, tocar sua existência. Em pequeninas doses, ela muito timidamente me apresentava a sua história, e mais eu queria gritá-la para o mundo. As experiências dela, de suas irmãs, e de tantas outras pessoas precisavam ser contadas. Eu mesma estava sedenta para ouvir. Experiências de vida que muito pouco são ouvidas, pouco entendidas em suas complexidades. Para além dos significados que são atribuídos a elas por todos que detém o poder de falar e teorizar, o que elas mesmas têm a dizer sobre suas próprias trajetórias?

Desde a primeira tecitura de meu projeto, eu tinha a consciência de que meu trabalho inevitavelmente carregaria determinadas características, tais como: a) ser uma pesquisa situada, em que o meu eu-pessoa declaradamente influencia o meu eu-pesquisadora; e, b) ser influenciado pela teorias crítica (GIROUX, 1987), descolonial e feminista, por levar em consideração a teia de relações sociais (de classe, de raça e de gênero) e culturais onde estão imersas as estudantes pesquisadas e, é claro, por minhas reflexões contemplarem um constante questionamento sobre de que forma essas relações influenciam suas trajetórias escolares. Por escolher o não apagamento desses fatores, seria necessário adotar um olhar específico, treinado para fazer tais interpretações da realidade – fazia-se necessário entender essas especificidades.

[3] O artista visual André Barbachan traça um paralelo entre a obsolescência humana e a obsolescência dos materiais com a obra “Maestro Cubano” (2017), da série Pede Pão – um objeto vertical, interativo, que recebe moedas e, em troca, oferece uma experiência de “alteração na atmosfera sonora”, de quebra de continuidade. Os sons emitidos pelo objeto podem remeter a memórias e a sentimentos muito íntimos, particulares, o que o artista conceitua, a partir de Roland Barthes, como *punctum* sonoro. Em minha leitura, essa obra remete à miscelânea de sentimentos que são abruptamente provocados por esses eventos de troca (o pedir, o dar).

Da primeira versão de meu projeto até a atual, tive a oportunidade de repensar sobre meu paradigma epistemológico: me proponho a fazer ciência interessada, situada[4]. A neutralidade enquanto pesquisadora não me cabe, visto que meu trabalho científico visa não só a identificação das situações específicas vividas por diferentes mulheres que compartilham uma comunidade escolar e uma situação socioeconômica semelhante, mas também se posiciona declaradamente em algumas lutas. Seria impossível discutir os resultados obtidos em minha pesquisa sem demarcar que a interpretação que faço do universo em análise perpassa aquilo que sou: parte desse mesmo universo, moradora dessa mesma comunidade, ex-aluna dessa mesma escola - além de mulher, jovem, branca, feminista, pedagoga, professora (inclusive de algumas das entrevistadas); fatores que julgo que devam ser citados, pois agregam à constituição do meu eu-pesquisadora e ao entendimento sobre os rumos que essa pesquisa toma.

É importante pontuar também que a tentativa de construir um conhecimento sobre as situações específicas dessas mulheres – estudantes de minha mesma escola de origem, imersas na mesma comunidade em que nasci, cresci e onde ainda vivo – me aproxima delas. Sou, até certo ponto, uma delas. Não que eu o seja, de fato, considerando todos os meus privilégios. Mas me sinto próxima. Somos parte de algo em comum. Talvez a matéria dessas forças hostis atreladas ao nosso gênero, à nossa origem social, fatores que são suficientes para levantar muros às vezes altos demais para serem escalados.

Reconheço que as possíveis dificuldades específicas que me acompanham não são as mesmas dessas mulheres que, nesse trabalho, narram suas histórias. Não ousaria, hoje, me colocar como uma igual, comparar minha trajetória e minhas dificuldades, às delas. Mas, ao longo dessa jornada, toda vez que me senti pequena, incapaz e com inúmeras emergências que se colocavam à frente de meus estudos, não minto: as entendi como nunca. Quando me senti menos merecedora de acessar os espaços, retraída para me colocar, envergonhada de onde venho, me senti também mais próxima do que nunca a elas. Elas, que se sentem burras; elas, que não servem para a coisa; elas, que precisam priorizar o cuidado com o outro; elas, que estão cansadas demais com o trabalho; elas, que não têm tempo; elas, que não deveriam

[4] Ver LÖWI, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. Cadernos Pagu (15) 2000: pp.15-38.

estar perdendo o tempo com os estudos, porque as emergências da vida são tantas e são outras e precisam sobreviver hoje antes de planejar um *outro* futuro. Quando me sinto incapaz, invisível e alheia em minhas batalhas pessoais e vislumbro os meus próprios muros a serem escalados, é que então me pergunto: eu apenas *me sinto* como uma delas ou eu *sou,* em certa medida, uma delas?

Entretanto, que privilégios eu tive até o presente momento que me permitiram acessar determinados lugares que *elas* não acessaram? E quais são os marcadores sociais que nos unem nas mesmas dificuldades? Ao perceber que estou beirando um limite, um mundo que eu não deveria acessar, me sinto envolvida em minhas predeterminações sociais: “daqui eu não passo, não tenho condições para ir além, tudo vai ser sempre mais difícil para mim do que para os outros”. Percebo o que sinto e me descubro profundamente conectada a *elas*. Mesmo diferentes e únicas, há opressões que nos unem. Assim, há também uma identidade que nos une, compartilhamos um espaço, um lugar social, uma origem. Partilhando de uma vida periférica, acessando o mesmo ambiente escolar, tendo raízes e limitações bastante semelhantes, me sinto conectada a *elas* e entendo o que Gargallo (2004, p. 143) aponta como a utopia feminista fundamental entre as feministas autônomas[5]: “(...) a possibilidade de olhar-se uma no espelho da outra”.

[5] Livre tradução minha. No original: “(...) Con esto socavaban una utopía feminista fundamental: la identidad de las mujeres feministas, la posibilidad de mirarse una en el espejo de la otra.” (2004, p. 143). A autora se referia à utopia das feministas autônomas que compunham o grupo Las Cómplices, percursoras do feminismo da diferença na América Latina.

1 Introdução

As fontes principais para esse estudo são as experiências pessoais de repetência, de evasão e de retorno à escola de cada uma das mulheres entrevistadas. Acima de tudo, essa é uma investigação sobre histórias de vida de mulheres que se assemelham em um ponto em comum: uma escolarização não linear, conflituosa, com algumas idas e vindas, pausas e retornos.

A pesquisa tem como principal eixo de interesse as narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre suas vidas e sobre suas experiências escolares. A investigação propõe algumas discussões, colocando em diálogo o que dizem as teorias às quais me afeiçoo e o que efetivamente emana da realidade em análise.

Este trabalho visa entender como se expressa o fracasso escolar entre mulheres em uma escola pública (e, afinal, é correto chamar de fracasso?): como ele se materializa em trajetórias de repetências e episódios de abandono e evasão escolar, e como ele é vivido, especificamente, por mulheres dessa escola que estão retomando os estudos em turmas de Educação de Jovens e Adultos. O que chamamos de fracasso escolar é um fenômeno vivido de modo homogêneo, com destinos certeiros, fatalistas? Os estudos no campo do desempenho escolar e fracasso escolar tem algo a aprender a partir das narrativas dessas pessoas? Eu acredito que sim - e ouvindo-as.

Maria Helena Souza Patto já havia discutido em um texto de 1988[6] sobre o cansaço da pesquisa nesse campo e anunciava a necessidade de encerrar a eterna denúncia que, até aquele momento, muito pouco apontava possibilidades ou propunha mudanças. A exploração de estratégias de investigação não convencionais ao tema e novas lentes de leitura do fenômeno acabam por possibilitar um frescor necessário na pesquisa em fracasso escolar: um olhar teórico, metodológico e epistemológico que vislumbre potencial de transformação, movimento, disputa e, em especial, que reconheça potência nos sujeitos – que são pessoas, acima de tudo:

[6] PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. Cad. Pesq., São Paulo (65): 72-77, maio 1988.

> (...) A partir da constatação da coexistência de altos índices de evasão e repetência com um grande número de pesquisas sobre suas causas, e de uma análise crítica não só da evolução das ideias a esse respeito como do estado atual da pesquisa educacional, torna-se necessário buscar outros referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa educacional, com o objetivo de contribuir para uma compreensão do problema do fracasso escolar mais fiel à sua complexidade. (PATTO, 1988, p. 76-77).

As trajetórias escolares de mulheres na EJA são a principal fonte dessa pesquisa. São essas narrativas que me ajudam a construir uma compreensão sobre como a escolarização foi e é vivida por essas mulheres. Mesmo as contradições, os silêncios e a falta de respostas são situações ricas de significado.

A escolha por fazer um recorte de gênero tem como intenção verificar a generalidade nas particularidades. Entre histórias muito diversas, os cativeiros[7] do gênero são comuns a todas. A partir da generalidade, como ela se expressa nas individualidades? É frutífero investigar as particularidades, as miudezas, as subjetividades, as múltiplas identidades e personalidades de pessoas diferentes? Minha aposta é que sim. Escolher trabalhar com histórias de vida é levar como prioridade da investigação justamente o aspecto heterogêneo e complexo das experiências pessoais e únicas de cada indivíduo dentro de um fenômeno maior. Tanto o que há em comum (o gênero, a classe, a comunidade, a escolaridade incompleta) como o que há de diferente entre essas mulheres acaba compondo o quadro geral, o todo de um fenômeno, analisado não apenas em sua estrutura, mas também em como ele é vivido, sentido e ressignificado pelas experiências dessas pessoas que os narram.

As experiências individuais dessas mulheres têm muito a nos revelar sobre as problemáticas que envolvem o desempenho e a progressão escolar no Brasil, contribuições ricas que apenas os índices e o modo tradicional de fazer pesquisa não alcançam. Para isso, escolhi a escuta como ferramenta de compreensão e reflexão sobre a escolarização de mulheres. As lições, aqui, nascem enquanto ouvimos o que essas pessoas têm a nos dizer.

[7] O conceito de cativeiro é trabalhado por Marcela Lagarde no livro “Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas” (1991), obra onde a autora categoriza os diversos lugares sociais de submissão e opressão da mulher, confinadas aos papeis aos quais são destinadas pelo seu gênero.

2 Fracasso escolar: uma breve jornada teórica e conceitual

Em tempos de grandes disputas no campo da Educação, intensificadas pela crescente crise econômica, social e política no Brasil, pautas recentes como a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular e a aposta em uma "faxina ideológica" por parte de projetos como o Escola sem Partido[8] ocuparam o centro das discussões, montando o cenário de intensos tensionamentos ao redor de diferentes projetos e concepções da escola e de suas funções. Muitos são os grupos que entram, portanto, na ampla discussão nacional sobre os problemas da educação brasileira e sobre como esses problemas deveriam ser resolvidos – e essas discussões perpassam não só o campo teórico da Educação, mas principalmente diferentes perspectivas políticas, ideológicas, econômicas e até mesmo religiosas, sobre a função da instituição escolar na sociedade. Resumidamente, a disputa se dá entre diferentes projetos de escola ideal e concepções de educação e das funções da escolarização, em que cada grupo tenta emplacar o seu projeto como o oficial no âmbito nacional.

É importante que seja destacado que, de acordo com Patto (1988), desde sempre a educação pública brasileira tem recebido diferentes diagnósticos de baixa qualidade, de fracasso e de insucesso quanto aos seus objetivos, sejam eles alcançar altos índices de escolarização, a erradicação do analfabetismo ou a atenuação das desigualdades sociais.

A baixa qualidade da educação – ou seja, uma educação que não cumpre seus objetivos, sejam eles quais forem – é uma acusação antiga que acompanha os discursos oficiais hegemônicos ao longo dos anos, sendo denunciada exaustivamente a partir de diferentes análises e perspectivas, mas quase sempre apontando vereditos fatais que pouco sugerem transformações. Mais especificamente quanto ao fracasso escolar, Patto (1988)[9] faz uma sistematização sobre as correntes de pensamento

[8] Para saber mais sobre o projeto, recomendo ver FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA "SEM" PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág.

[9] Apesar de ser um texto já relativamente antigo, parto desse artigo de Maria Helena Souza Patto por sua grande relevância ao situar as problemáticas e fragilidades que já existiam nos estudos sobre fracasso escolar até aquele momento.

acerca do tema e aponta as linhas teóricas por trás das visões sobre o fenômeno e possibilidades de para onde a pesquisa educacional sobre fracasso escolar deve olhar na contemporaneidade.

Antes de aprofundar tal análise, vejamos o atual cenário brasileiro, de acordo com os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) encerrada em 2015 e pela PNAD Contínua. Quando se trata de Educação, o Brasil parece ter avançado nos últimos anos em suas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de garantir o acesso universalizado ao sistema educacional na educação básica, em todos os níveis de ensino. Em 2018, o Brasil apresentava uma taxa líquida de matrícula de 98% entre as crianças e adolescentes pertencentes à faixa etária de seis a quatorze anos, frequentando a escola no ano/série adequado à idade. Entre o público de mesma faixa etária, mas em um recorte de nível socioeconômico, esse número fica em 97,3% no nível mais baixo, e em 98,2% no nível mais alto. Em um recorte de raça/cor, o número de matrículas fica em 98,3% entre brancos, 97,8% entre pardos e 97,7% entre pretos.

Apesar dos números que parecem se aproximar a uma efetiva universalização do acesso à educação, a progressão e a permanência de crianças e adolescentes no interior do sistema educacional brasileiro ainda são desafios. A repetência e a evasão persistem, ano a ano, em taxas elevadas – em 2015, o percentual de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental no Brasil era de 76%, um número que apresenta um crescimento em comparação aos anos anteriores, mas que ainda denuncia a situação precária da educação básica, especialmente nos meios mais pobres. Em 2018, entre os jovens de 15 a 17 anos no Brasil, 18,7% (1.826.920 jovens) ainda estavam no Ensino Fundamental e 8% deles (787.380 jovens) não estudavam e não tinham concluído o Ensino Médio.[10]

A exclusão social e educacional, portanto, não se dá necessariamente na porta de entrada das instituições, através de um acesso dificultado, falta de vagas ou pela não realização de matrícula; mas parece acontecer principalmente com indivíduos de origem pobre que, já inseridos na escola, não têm suas vidas necessariamente transformadas por essa instituição ou a abandonam por motivos que ainda são pouco explorados, visibilizados e discutidos pelas pesquisas.

[10] Todos esses dados foram coletados pelo IBGE/PNAD Contínua, organizados e apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 16/06/2020.

Sobre a defasagem idade-série, Madeira (1997) esclarecia:

> (...) é gerada internamente, no próprio sistema educativo (...). Contrariamente ao que sempre se divulgou, o que espanta não são os níveis de evasão, mas sim os de retenção dentro de um sistema que produz e reproduz mecanismos tão desestimuladores, seja para a criança, seja para a família. Na verdade, o que os dados mostram é o enorme esforço feito pelas famílias para manter os filhos na escola, apesar dos parcos resultados alcançados por estes. (p. 91).

Quanto à repetência, a autora faz uma relação entre o desempenho escolar e a representação do aluno ideal:

> A busca da homogeneidade que se dá em torno da construção da imagem de um aluno ideal tem, como desdobramento certo, elevados índices de repetência, que, por sua vez, geram a heterogeneidade etária das salas de aula, esta sim a principal causa do abandono da escola pelos alunos defasados pela repetência. Na verdade, uma escola democrática não é apenas aquela que recebe a todos, mas sim a que acolhe as diferenças e, mais do que isto, que produz o diferente. O nosso sistema escolar procura, a todo custo, homogeneizar e repele o diferente, o heterogêneo, pela criação de classes especiais. Estas, certamente, são as classes mais homogêneas de todas, porque produzem várias repetências e, finalmente, a evasão. (MADEIRA, 1997, p. 87).

Aqui, retomo Patto (2015) que, quando alertava sobre o cansaço da investigação em fracasso escolar no Brasil, explicava também que apesar da quantidade de estudos e da variedade de linhas teóricas, bem como das constantes mudanças nos planos nacionais e nas diretrizes da educação nacional, esse campo de estudos, bem como o próprio fenômeno, parecem se estagnar.

Na crítica revisão que a autora (PATTO, 2015) faz sobre trabalhos relacionados à temática do fracasso escolar publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (periódico escolhido pela autora por ser atrelado ao INEP/MEC e refletir em seu conteúdo o discurso oficial das políticas de Estado ao longo dos anos) aponta que os estudos, em geral, se repetem em diagnósticos que muito pouco avançam ao longo dos tempos. Teorias que apostavam em uma inferiorização das classes populares, atribuindo o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem à carência psicológica e mesmo biológica das pessoas (a naturalização, biologização e psicologização das diferenças, condenando as pessoas pobres a incapacidades que lhes seriam inerentes e irreparáveis devido às suas carências) facilmente faziam

raízes em um país como o Brasil, racista e colonial, que tolera bem a naturalização da inferiorização:

> (...) o pressuposto da deficiência dessas crianças ainda é a pedra de toque das explicações das vicissitudes de sua escolarização e das decisões técnico-administrativas que visam superá-las. Mais uma vez, estamos diante da força da ideologia num país marcado pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que os justificam. (...) (PATTO, 1988, p. 76).

Passando pelos escolanovistas até chegar às teorias dos anos setenta, tais como a de Pierre Bourdieu sobre a reprodução das desigualdades, Patto explica que, no Brasil, entre rupturas e repetições teóricas e temáticas nessa área de investigação, as visões racistas e patologizantes sempre acharam berço, justificando de forma fatalista, biológica e irremediável a suposta inferioridade ou dificuldade da criança pobre na sua escolarização (em uma escola que, ainda hoje, carrega valores e privilegia uma cultura de classe média). A autora esclarece que a partir dos anos 1970, a pesquisa ganha alguns novos contornos:

> Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada a práticas constitutivas da vida na escola, esses projetos também trouxeram consigo uma ruptura política, ao superar a concepção liberal do papel social da escola - segundo a qual a escola estaria na vanguarda das mudanças sociais – e ao negar a tese reprodutivista que, ao atribuir à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor. (PATTO, 2015, p. 142).

Para Bourdieu (2007), o papel assumido pela escola seria o de conservação das desigualdades e da ordem social hegemônica. O fracasso escolar, sob essa ótica, atuaria como um mecanismo de legitimação e perpetuação das desigualdades, especialmente se considerarmos que "(...) o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar" (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 9).

Por outro lado, partindo da teoria da reprodução de Bourdieu para a construção de uma teoria da resistência e de uma pedagogia radical, Henry Giroux traz contribuições críticas acerca das funções da escola:

> (...) Com efeito, a teoria educacional tradicional tem ignorado não apenas os princípios latentes que moldam a gramática profunda da ordem social existente, mas também aqueles princípios subjacentes ao desenvolvimento e

> à natureza de sua própria visão de mundo. As escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instrução. **É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder**. (GIROUX, 1986, p. 16-17) [grifos meus].

A sua perspectiva crítica de escolarização implica a construção de uma pedagogia radical, onde a escola é enxergada como território de disputa, e não de condenação de alguns a um fracasso inevitável. O autor menciona algumas direções de teoria e prática educativa radical que emergiram nas últimas décadas a partir das contribuições de Althusser, Apple, Snyders, Bourdieu e de Foucault, diferentes enfoques que são contrários às concepções tradicionais de educação, mas que ainda ficam devendo aquilo que Giroux faz questão de valorizar:

> Os tradicionalistas falharam porque eles se recusaram a reconhecer como problemáticas as relações entre as escolas, a sociedade mais ampla, e as questões de poder, dominação e liberação. Não há lugar no discurso deles para **as categorias fundamentais da práxis: categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação**. Embora os educadores radicais façam das relações entre escolas, poder e sociedade um objeto de análise crítica, eles o fazem ao custo teórico de cair, seja em um **idealismo unilateral, seja em um estruturalismo igualmente unilateral**. Em outras palavras, há, por um lado, educadores radicais que unem a ação humana e a luta em uma exaltação da vontade humana, da experiência cultural, ou da construção de relações sociais "felizes" na sala de aula. Por outro lado, há visões radicais da pedagogia que se apegam a noções de estrutura e dominação. **Essas posições não apenas argumentam que a história é feita sem a participação dos seres humanos, mas também sugerem que dentro desse contexto de dominação a ação humana virtualmente desaparece**. **A noção de que os seres humanos produzem história - incluindo suas limitações - está contida em discursos que frequentemente descrevem as escolas como prisões, fábricas e máquinas administrativas que funcionam tranquilamente para produzir os interesses da dominação e da desigualdade. Isto tem resultado, frequentemente, em modos de análise que caem num funcionalismo árido, ou num pessimismo igualmente incapacitante**. (GIROUX, 1986, p. 17-19) [grifos meus].

Vares (2011), acerca da teoria da resistência, nos diz:

> Ao mostrar a necessidade de uma renovação teórica no âmbito da educação, Giroux (1986) afirma que a escola não é uma simples engrenagem reprodutora de desigualdades, mas igualmente comporta potencialidade de resistir e transformar. É sabido que esse tipo de análise ganhou projeção nos anos 1980, sendo denominada de teoria da resistência. Poderíamos enumerar uma vasta lista de autores que, em maior ou menor grau, aproximam-se dessa interpretação e destacam o poder transformador da instituição escolar na sociedade capitalista. Parece-nos evidente que **a escola não pode ser reduzida a uma máquina reprodutora a serviço do**

> **capitalismo**. Até mesmo teóricos como Pierre Bourdieu se aperceberam da relativa autonomia da instituição escolar. Assim, **a escola constitui um espaço que se caracteriza tanto pela reprodução quanto pela capacidade de resistência**. Podemos mesmo afirmar que **ambas (reprodução e resistência) são intrínsecas ao jogo da educação.** (VARES, 2011, p. 138) [grifos meus].

É com essa abordagem – a escola como um espaço tanto de reprodução quanto de resistência – que me aproximo do meu universo de estudo: uma escola pública estadual de ensino fundamental localizada em um bairro periférico da zona norte da cidade de Pelotas/RS.

2.1 Entre a reprodução e a resistência, o colonial e o descolonial

Se, por um lado, a escola é um ambiente privilegiado para a (re)produção de desigualdades e de discursos opressores, é também para o conflito, para a contestação, para a invenção de estratégias de sobrevivência. Em alguns casos, a escola pode até mesmo representar um refúgio, um escape, um lugar de convivência entre semelhantes e diferentes, um respiradouro perante as vivências que ocorrem fora dela.

O fracasso escolar é entendido nesta pesquisa como um fenômeno que tem o potencial de produzir e reproduzir desigualdades sociais e educacionais, que se dá no interior das instituições escolares – mas também tento demonstrar que aquilo que usualmente entendemos como fracasso (as repetências, os episódios de abandono, a evasão escolar, as trajetórias escolares irregulares, os altos índices de distorção idade-série e de insuficiência nos testes e indicadores nacionais e internacionais de qualidade na educação) às vezes se refere a uma vida de luta e de insistência por parte daquelas e daqueles que parecem ter o destino de exclusão já pré-determinados. A escola é, na perspectiva desse trabalho, não simplesmente um lugar onde a exclusão social é efetivada e um ambiente privilegiado para a reprodução das desigualdades: ela é, antes de tudo, um lugar de conflito e tensionamento, de contradição - de desistências, mas também de muitas insistências.

Apenas as narrativas dessas experiências de vida podem nos esclarecer sobre o que é viver na pele um fenômeno sobre o qual discutimos e teorizamos, mas sobre o qual muito provavelmente quase nada entendemos. Essas histórias individuais

representam um contexto social, um quadro coletivo, materializado em vidas reais que estão submetidas, sim, às estruturas sociais que possibilitam a dominação e a exclusão, mas que desenvolvem também diversos modos de resistência (ou sobrevivência) a essas determinações.

Mesmo que a instituição escolar possa facilitar a manutenção de relações de dominância, exploração e desigualdade entre classes através de discursos e práticas explícitas e também implícitas, haja vista a existência de um currículo oculto (GIROUX; 1986, p. 82), as existências e conflitos são tão plurais que não cabe encontrar um único culpado: há uma tensão entre diferentes forças, e é nessa complexidade que se desenrolam as histórias de vida que pouco conhecemos mas que muito poderiam nos revelar sobre as várias faces do que entendemos como fracasso escolar.

Afinal, a escola que podemos ler como lugar de exclusão, pode ser para algumas pessoas um lugar de respiro. O termo “respiradouro” é cunhado por Madeira (1997) quando a autora menciona que a escola ainda parece ser, por exemplo, um dos ambientes menos sexistas se comparada a outros ambientes nos quais estão imersas as meninas das classes populares, podendo ser um espaço de oportunidade de existir, de socializar em igualdade. A escola que foi cenário para uma trajetória de fracasso escolar pode ser, em outro momento, a escola da socialização, da possibilidade de sonho e de recomeço, de pensar projetos para si e de se vislumbrar em outros papeis e modos de existir. Portanto, a instituição escolar pode ser, também, um lugar de reinvenção de identidades.

A seguir, será discutida a influência do pensamento colonial na instituição escolar e nas concepções de saber, de cultura e de educação e de que forma as classes populares são afetadas por essas concepções e estruturações de mundo.

2.2 Colonialidade do poder, do saber e do gênero e suas expressões nas experiências escolares das mulheres das classes populares

Para além das categorias de reprodução e resistência, proponho a reflexão sobre desigualdades e educação também no âmbito das discussões sobre a colonialidade (QUIJANO; 2005, 2009).

Estudar fenômenos sociais e educacionais (como o caso do fracasso escolar, por exemplo) que afetam em maior escala as populações mais pobres pode ilustrar

como os mecanismos de reprodução das desigualdades são reflexos da colonialidade do poder, da cultura, do saber e do gênero.

As vidas, os povos e as culturas consideradas colonizadas assim o são devido ao poder colonial exercido - nem sempre explicitamente - por aquele que se produziu como maior e mais poderoso, como referência hegemônica e centro do mundo. Quijano explica como a

> (...) América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005).

Ao longo da história, tal poder acaba sendo naturalizado e legitimado pelo próprio pensamento colonizado que, inclusive, nos faz mirar sempre nos modelos eurocêntricos de vida, de conhecimento, de consumo, como inspirações a serem seguidas. A extensão do pensamento colonial ainda nos aprisiona e condiciona a não só permanecermos colonizados, mas também a termos sempre a referência eurocêntrica como modelo a ser seguido, mesmo quando pensamos em nos "emancipar" dela. Da mesma forma, naturaliza um sentimento profundo de inferioridade em relação ao ideal hegemônico estabelecido. A colonialidade do poder pode ser percebida como essa produção de uma diferença: o dominador em oposição aos seus outros, os dominados. O que existe em modelo diverso do europeu, torna-se o *outro*, o oposto àquele que conquistou o poder.

Sobre essa colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2009), a teórica afro-dominicana Ochy Curiel descreve-o como

> la actitud parroquial de Europa de pensarse como el centro de la modernidad y la matriz civilizatoria que las otras sociedades debían alcanzar y ello se ha construido desde un occidentalismo que define un Yo-Occidental constituido por su diferencia, en este caso, la diferencia colonial, que diluye ese otro, esa otra, que incorpora ese yo en el otro/otra y desestabiliza el yo por el otro/otra (Coronil, 2005) (...) (CURIEL, 2009, p. 2)

Em estreita relação com a colonialidade do poder, está a colonialidade do saber, muito bem simbolizada, segundo Grosfoguel (2016), por Descartes quando este estabelece o seu "Penso, logo existo", máxima que indica o autorreconhecimento do europeu do século XVI como o centro da produção do pensamento. Para Descartes, o pensamento humano equivale a uma sabedoria divina, sugerindo que a mente deveria ser entendida como um instrumento elevado de saber, descolado do corpo, das experiências físicas e sociais, sendo a fonte do conhecimento verdadeiro. Seguindo por este caminho, acaba por preconizar que apenas aqueles que pensam e se auto concebem como produtores de conhecimentos e de saber elevado é que existem e se aproximam ao Divino. Em um momento histórico em que diversos povos estavam, contemporaneamente a Descartes, sendo expropriados de seus saberes, sendo conquistados e exterminados, tendo suas existências, corpos e culturas dominadas e tendo, inclusive, suas humanidades postas em dúvida, fica fácil imaginar quais saberes, conhecimentos e epistemologias seriam favorecidas e validadas como *as verdadeiras, elevadas e divinas* e quem se tornaria o pensador oficial: o homem intelectual branco europeu, aquele que, coincidentemente, não estava sendo destruído, dominado e exterminado, portanto, o único que tinha a permissão para, de fato, pensar, existir e dominar. Esse era o homem, o pensador, o norte – aos outros, é reservado o status de barbárie.

A colonialidade do poder e do saber se estabelecem a partir de uma forte racialização do mundo: a identidade europeia é criada a partir da dominação exercida nas Américas, que esvaziou povos e culturas e produziu novas categorias – tais como *negros* e *índios* (QUIJANO, 2005, 2009; GROSFOGUEL, 2016). Estes, racializados, expropriados de suas epistemologias, cosmologias, culturas, e com suas humanidades postas em dúvida, é quem se tornam *os outros*. É nesse movimento relacional que vai se construindo uma identidade europeia que se exerce como o poder e o saber hegemônicos perante os *outros*. A racialização do poder, portanto, também legitima alguns saberes em detrimento de outros – e, aqui, o conhecimento branco europeu se torna o centro do mundo e a referência universal[11].

[11] Ramón Grosfoguel ilustra esse processo em seu artigo "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídios do longo século XVI" (2016), usando como base quatro exemplos de genocídios/ epistemicídios que foram necessários para a implantação e legitimação do eurocentrismo hegemônico em plano global durante os processos de colonização do que ele chama de "longo século XVI".

Para Ochy Curiel, os contemporâneos estudos pós-coloniais, culturais e subalternos

> (...) han cuestionado la relación saber-poder, y colocan como premisa que el surgimiento de América es un producto de la modernidad en la construcción del sistema-mundo cuando Europa se constituye en torno a su referencia periférica: América (Dussel, 1999), una relación que ha implicado una estructura de dominación y explotación atravesada por la raza, la clase, el régimen de la heterosexualidad que se inicia en el colonialismo pero que se extiende hasta hoy como su secuela (CURIEL, 2009, p. 2)

María Lugones, filósofa e teórica feminista argentina, tece uma crítica a partir dos escritos de Aníbal Quijano a fim de trabalhar dois conceitos: a colonialidade do gênero e o feminismo descolonial. Ela explica:

> Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de "colonialidade do gênero". Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de "feminismo descolonial".
> [...]
> A colonialidade do gênero permite-me compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado. (2014, p. 941).

As classes populares obviamente não são homogêneas – e cada pessoa está submetida a diferentes níveis e experiências específicas de opressões não só de classe, mas também de gênero, raça/etnia, sexualidade, idade etc. Dessa forma, abre-se a possibilidade de pensarmos as desigualdades sociais e educacionais como parte desse "encontro colonial" do qual fala Lugones, sendo expressões de uma perpetuação da colonialidade do poder, da cultura, do saber - e, como bem lembra Lugones, essas colonialidades são gendradas:

> [...] a colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade do poder, saber, ser, natureza e linguagem – sendo também constitutiva dessas. Elas são crucialmente INSEPARÁVEIS. Ex: a colonialidade do saber é gendrada – e sem entender seu caráter gendrado, não se entende a colonialidade do saber. (2014, p. 940).

A descolonização do gênero é, então, "(...) necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social". (LUGONES, 2014, p. 940).

Penso que na área da Educação - seja na docência ou na pesquisa -, descolonizar o gênero envolve que nós, mulheres, feministas, profissionais, militantes, professoras e pesquisadoras, assumamos o compromisso teórico e prático de visibilizar e criticar as opressões enraizadas na matriz colonial hegemônica que nos rege, com o objetivo de valorizar, construir e expandir relações, práticas, narrativas e olhares que de fato contemplem nossas experiências, as experiências de nossas alunas, colegas, companheiras. Portanto, mais do que criticar o que está dado, cabe-nos ocupar os mais diversos espaços com nossos corpos, histórias, experiências e existências.

Para subverter o hegemônico e a universalização das experiências, rompendo com a tradição colonial de se produzir conhecimento, Curiel (2009) explica que

> Un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización, característica fundamental de la modernidad occidental. (...)
> La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de "cimarronaje" intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. (2009, p. 7)

A partir das reflexões da autora, penso que, no caso da pesquisa em Educação com foco em narrativas de mulheres sobre suas trajetórias escolares, pensar a partir da perspectiva do feminismo descolonial me permite intencionar a construção de um conhecimento sobre mulheres, construído com elas e junto delas, a partir de experiências e de histórias que nunca ou muito pouco foram contadas, que pertencem às vidas privadas de mulheres, mas que estão inscritas em um plano histórico, político, social e econômico que é coletivo.

Para fazer uma pesquisa sobre mulheres e me situando como uma pesquisadora feminista, acredito que devo me comprometer, também, com a descolonização do gênero. Desse modo, meu trabalho também tenta se situar nessa luta, buscando saberes e histórias de mulheres que estão às margens da academia, esse espaço um pouco menos elitizado nos últimos anos, mas ainda assim privilegiado. Por mais que tenhamos aprendido a olhar com mais carinho, interesse e

curiosidade (coloniais, talvez?) para o que acontece fora da academia, será que não estamos constantemente (re)produzindo a diferença colonial?

Sobre os compromissos da descolonização, Curiel sugere que

> si entendemos el feminismo como toda lucha de mujeres que se oponen al patriarcado, tendríamos que construir su genealogía considerando la historia de muchas mujeres en muchos lugares-tiempos. Este es para mí uno de los principales gestos éticos y políticos de descolonización en el feminismo: retomar distintas historias, poco o casi nunca contadas. (...) (2009, p. 1)

Portanto, fazer o esforço de subverter a ordem hegemônica por meio de um compromisso com uma práxis de descolonização, é um exercício de resistência. María Lugones discorre sobre o que simboliza para ela o fato de se considerar uma teórica da resistência:

> Quando penso em mim mesma como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade. Estou interessada na proliferação relacional subjetiva/intersubjetiva de libertação, tanto adaptativa e criativamente opositiva. A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ↔ resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. (LUGONES, 2014, pp. 939 – 940).

Para Lugones, a subjetividade ativa seria um conceito desenvolvido com o objetivo de tentar

> captar a noção mínima de agenciamento daquela que resiste a múltiplas opressões e cuja subjetividade múltipla é reduzida pelas compreensões hegemônicas/compreensões coloniais/compreensões racistas-gendradas até o ponto de apagar qualquer agenciamento. É o pertencimento dela a comunidades impuras que dá vida a seu agenciamento (LUGONES, 2014, p. 940)

Assim,

> a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela **vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apaga-lo. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com "mulher", o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial**. (LUGONES, 2014, p. 948). [grifos meus]

Pode-se concluir, então, que as opressões a que estão submetidas as mulheres, inclusive no ambiente escolar, são opressões que reproduzem e refletem discursos, lógicas e determinações coloniais - e para tentar superá-las, precisamos assumir um compromisso em não apagar as diferenças, rompendo com o hábito de universalização das experiências.

Busco me alinhar a essas perspectivas que interpretam o gênero e a raça como construções coloniais que foram necessárias para submeter os “outros” e “as outras” para que apenas um modelo de indivíduo, de conhecimento, de cultura fosse o modelo universal - o homem branco europeu heterossexual cristão que teve a permissão de dominar e de aniquilar; aquele que pensa à semelhança de Deus; e que é o centro do mundo, do poder e do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016).

No capítulo seguinte, discutirei o porquê de explorar as narrativas de mulheres e sobre as possíveis reflexões que os lugares sociais que elas ocupam podem nos suscitar.

3 Por que discutir desempenho escolar a partir das experiências das mulheres?

Desde a década de 1970 (ROSEMBERG, 1990), alguns estudos foram inovadores à época ao atestar que, em geral, as meninas têm um desempenho escolar melhor que os meninos ao longo de todo o ensino básico. Senkevics e Carvalho (2020), em trabalho recente, reafirmaram tal fato:

> Segundo a literatura na área, é conhecido desde meados do século passado o fenômeno de reversão das desigualdades de gênero, de modo que as mulheres têm sido as principais beneficiárias do lento avanço na democratização das oportunidades educacionais (Beltrão; Alves, 2009; Rosemberg; Madsen, 2011). Com certa estabilidade ao longo dos anos, os dados do Censo da Educação Básica mostram que aproximadamente 6 em cada 10 egressos do Ensino Médio são mulheres. (2020, p. 339)

O mencionado trabalho de Beltrão e Alves (2009), intitulado "A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX", por exemplo, analisa como se deu essa virada das mulheres depois de anos de desvantagem em relação aos homens:

> Sem dúvida existem diferenças expressivas entre a escolaridade das mulheres e a dos homens brasileiros. Durante cerca de 450 anos, o hiato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens. Mas, na segunda metade do século XX, houve uma reversão do hiato de gênero e as mulheres ultrapassaram seus congêneres masculinos em termos de anos médios de escolaridade. (...)
> Mesmo considerando que ainda existam diferenças sexistas no ensino, o Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero na educação e eliminou o *déficit* educacional das mulheres em relação aos homens. (...)
> As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial. Para que haja justiça social e equidade de gênero no Brasil do século XXI **será preciso que os homens avancem em todos os níveis educacionais e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, já que as conquistas educacionais não podem ser analisadas fora do contexto mais geral das relações sociais de gênero**. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 153-154) [grifos meus]

Beltrão e Alves (2009) sinalizam que a pesquisa contemporânea não pode deixar de considerar as relações de gênero na análise dos fenômenos. Entretanto, a descoberta da reversão do hiato de gênero na educação pode ter influenciado demais pesquisadores e estudiosos a não considerar devidamente o marcador gênero como

importante em estudos relacionados ao desempenho escolar desde a década de 1970 até hoje. Madeira (1997), assim como Beltrão e Alves (2009), já dizia que ao tratar sobre o fenômeno do fracasso escolar, existe uma necessidade de "(...) defrontar esta tragédia com um olhar treinado pela perspectiva de gênero" (p. 79).

Então, é importante observar que as repetências e evasões não escapam a esses significados e representações atrelados ao gênero. Na escola, a bipolarização dos comportamentos, das expectativas, das interpretações e dos julgamentos por parte das professoras e professores perante os alunos homens e às alunas mulheres acabam por perpetuar determinadas representações de gênero na escola, como as figuras da aluna obediente e do aluno rebelde; o mito da conduta mais "mansa", higiênica, organizada, subordinada e adequada das meninas à cultura escolar; as diferentes interpretações que se dão às repetências das meninas e dos meninos – eles repetem por serem moleques; elas, por serem irremediavelmente burras (ABRAMOWICZ, 1991, p. 89); entre tantas outras ideias e julgamentos que nascem no ambiente escolar e se perpetuam como verdades ao serem repassadas nas falas, nas atitudes, nos tratamentos diferenciados às meninas e aos meninos que acontecem nos cotidianos das escolas.

Dal'Igna (2007) ouviu professoras de séries iniciais, provocando-as a discutir seus modos de significar os diferentes comportamentos (desejáveis ou desviantes) de meninas e meninos. Neste estudo, foi evidenciado que mesmo quando professoras tentam celebrar a atual diversidade nos modos de ser menina e de ser menino na escola, o fazem partindo de um sexismo muito profundamente enraizado em seus discursos:

> Apesar de as falas possibilitarem uma multiplicação das diferenças – "a gente está lidando com muita diversidade" –, estas são significadas [pelas professoras] como desvios. Outras feminilidades são vividas e manifestam-se no contexto escolar, mas são avaliadas e hierarquizadas tendo-se como norma a feminilidade heterossexual. Essa é a identidade aceitável, desejável e natural justamente porque outras são classificadas como abjetas, rejeitáveis e antinaturais. Comportamentos como ser agitada, ter atitude, impor-se ou praticar futebol mostram que as meninas reagem e/ou rejeitam a feminilidade passiva que a elas parece destinada; elas podem viver, e efetivamente vivem, sua feminilidade de outras formas – "ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha". No entanto, elas não estão fora da norma. Precisam ser capturadas e nomeadas – Sapatona! Menino! – para que a elas seja atribuído um lugar, para que não venham a desestabilizar a hegemonia da identidade considerada normal (...) (DAL'IGNA, 2007, p. 9-10).

Sabemos que, em geral, o fracasso escolar acarreta em consequências tais como a dificuldade para conseguir um posto de trabalho formal, a renovação do ciclo de pobreza, o difícil acesso às oportunidades, entretanto, espera-se que, ao fazer um recorte de gênero, possamos também entender melhor quais são os possíveis destinos que a sociedade reserva para as mulheres de origem pobre com trajetórias escolares marcadas pela desigualdade.

Madeira sugere ainda outra lacuna a ser preenchida nos estudos sobre desempenho escolar e gênero:

> No fundo, uma contribuição importante seria um estudo do cotidiano escolar que pudesse, efetivamente, definir o padrão da aluna e do aluno ideais, as formas de resistência que eles desenvolvem, até para compreender melhor os critérios da discriminação das professoras. Já está claro que o código de gênero não é o princípio hierarquizador mais poderoso nas escolas frequentadas por nossas crianças dos setores populares, mas certamente detém e exerce o poder de hierarquizar e definir relações entre meninos e meninas, passando pela questão da sexualidade, pelo bom comportamento e pela disciplina. (MADEIRA, 1997, p. 88).

A autora realiza uma extensa revisão teórica sobre as trajetórias das meninas dos setores populares e discute o sucesso relativo de meninas em comparação aos meninos quanto ao desempenho escolar – relativo, pois, "(...) os ganhos das meninas são extremamente pequenos, até insignificantes, quando inseridos no contexto de nossa tragédia educacional" (p. 52). A autora ainda observa que nos estudos que tentavam articular educação e gênero, pouca atenção foi dada às diferentes consequências do fracasso escolar entre homens e mulheres, sugerindo que, no caso das meninas, o fracasso escolar muitas vezes irá direcioná-las para a "reclusão nos limites de uma família pobre" (p. 52).

Quanto aos estudos de gênero, Joan Scott (1995) em seu trabalho clássico parte de duas proposições para a formulação do conceito de gênero, sendo elas: a) o gênero enquanto elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e; b) o gênero enquanto forma primeira de significar as relações de poder (p. 86).

A autora situa a categoria de análise gênero como fundamental para a organização das igualdades e das desigualdades, visto que as generalizações e representações criadas acerca das relações entre feminino e masculino, homem e mulher (relações de gênero naturalizadas) são a base das estruturas hierárquicas e

das relações de poder geradoras das desigualdades entre os gêneros. A visão de Scott sobre a construção recíproca entre as significações de gênero e as de poder ilustra essa noção de construção constante das relações de gênero através das lutas políticas travadas nos espaços em que se circunscrevem:

> Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam? (...) São os processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – político no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle. A natureza desse processo, dos atores e das ações, só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que "homem" e "mulher" são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contém ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas (SCOTT, p. 92-93).

O trabalho de Abramowicz (1991) foi um dos pioneiros a investigar a repetência aliada à questão de gênero. A autora abre as portas para investigações neste sentido com o seu estudo "A Menina Repetente", que sinaliza sobre a existência de representações de alunos e alunas *ideais* e, também, sobre os diferentes significados que as professoras atribuem à repetência de meninos e à repetência de meninas. Ela nos diz que:

> Tudo indica que, no imaginário social e no inconsciente da instituição escolar, a repetência do menino é de certa forma aceita como 'coisa de moleque', 'coisa da idade', rebeldia; na menina é burrice, incompetência, 'não dá para a coisa', ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (1991, p. 89)

A condição feminina perante o fracasso escolar também é explorada por Abramowicz, que traça o perfil da menina repetente:

> A menina repetente é sobretudo aquela que fracassa não apenas em sua escolaridade, mas também na sua condição de mulher. A menina repetente é aquela que de certa forma permanece no lugar zero. Um lugar atribuído apenas às mulheres, o trabalho doméstico. Portanto, na menina há uma superposição de fracassos: "ser menina" e "ser repetente." Nesse sentido é que a menina passa a ocupar uma posição de fracasso na escola, por isso o ponto zero institucional. A repetência passa a ser "um castigo" também em sua condição de mulher: a menina fica aprisionada no trabalho doméstico. (1991, p. 38)

Carvalho (2012) fez um levantamento de trabalhos sobre as diferenças de desempenho escolar entre os sexos, reunindo uma seleção de 71 dissertações de mestrado e teses de doutorado do período compreendido entre 1993 e 2007. Entre as investigações acerca do desempenho escolar articulado à gênero, entre diversas abordagens teórico-metodológicas, a autora sintetiza que, em geral, os trabalhos fazem denúncias do papel que a escola, como um todo, assume perante a socialização de gênero. A escola não é neutra – há um olhar bipolarizado de gênero desde as formas de avaliar e regular o comportamento dos indivíduos até às diferentes expectativas que as professoras têm perante seus alunos e suas alunas. A totalidade dos trabalhos analisados por Carvalho parecem chegar a um ponto em comum, que seria o fato de que "(...) os processos de socialização de gênero das crianças são construídos também nas escolas, por meio de regras explícitas e implícitas, na convivência com os adultos e com seus pares, no dia a dia das culturas infantis" (2012, p. 158).

Nenhum dos estudos investigados por Carvalho apresenta o fracasso escolar de meninas como ponto de partida – a maioria trabalha o sucesso escolar das meninas ou o fracasso escolar dos meninos. O fracasso escolar das meninas, por se tratar de um fenômeno que parece ter uma pequena proporção se comparado ao fracasso escolar masculino, não foi um dos focos privilegiados nas pesquisas que procuram dialogar desempenho escolar com outras categorias de análise, como gênero e raça.

Os autores franceses Baudelot & Establet (1992) ao analisarem o sistema de ensino francês e alguns aspectos das trajetórias escolares e profissionais de meninas, tecem diversas considerações sobre guetização das carreiras femininas; o caráter "feminino" da escola; a identificação das meninas com a figura da professora; a insegurança das meninas para enfrentar a competitividade intelectual de igual para igual com meninos; a gratificação das meninas no ambiente escolar por serem dotadas de valores, atitudes e comportamentos "femininos", os mesmos que irão prejudicá-las em outros ambientes, como o ambiente profissional; a assimilação por parte das meninas dos papeis e funções das mulheres através de suas mães e professoras; entre outros. O viés reprodutivista de estudos como os de Baudelot & Establet parecem esvaziar os sujeitos de poder de ação e de força para resistir e rejeitar as determinações sociais, mas Vares (2011) explica que, apesar das críticas

relacionadas a um suposto fatalismo das teorias da reprodução, "(...) não é menos verdade que a escola continua a reproduzir as desigualdades sociais." (p. 137).

O que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo têm indicado é que a escola, para as mulheres brasileiras provenientes das classes populares - especialmente aquelas que estão retomando os estudos após terem abandonado a escolarização - pode simbolizar um ambiente privilegiado para socialização e reconstrução de suas autoestimas, assim como uma oportunidade de rompimento e superação com alguns de seus cativeiros. Por mais que a escola, em algum momento, tenha perdido o brilho e a sua capacidade de manter as meninas estudando, não tendo nenhum plano de prevenção à evasão, o retorno das mulheres à escola pode ganhar novos contornos e trazer uma possibilidade de recomeço, de reinvenção e de fortalecimento de suas autonomias, liberdades, conhecimentos e redes de socialização.[12] Então, afinal, por que discutir desempenho escolar a partir das experiências das mulheres?

3.1 Para vislumbrar um fenômeno a partir das visões marginais

Quando se trata de educação, temos o costume de celebrar as trajetórias de sucesso improvável, as exceções, a vitória que rompe com as determinações. O discurso da meritocracia tem muita força e o legitimamos toda vez que comemoramos – "esta conseguiu, apesar de tudo!". Celebrando os sucessos daquelas que conseguem se adaptar às demandas da organização social hegemônica, condenamos ao fracasso e à invisibilidade as histórias de vida de mulheres que estão às margens dessas "vitórias". Por mais que o hiato de gênero na Educação tenha sido superado ou que a guetização das profissões e carreiras, por exemplo, esteja em processo de superação, será que devemos deixar de nos atentar às experiências silenciosas que continuam às margens?

Faz-se necessária a construção de uma pluralidade de histórias coletivas e individuais, de modos de ser, de identidades e culturas. Assim, conhecer as opressões

[12] Ver LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. Mulheres na EJA : questões de identidade e gênero – Campinas, SP : [s.n.], 2013. Dissertação de mestrado que apresenta conclusões semelhantes após analisar as trajetórias de vida de mulheres na EJA, a partir da abordagem da História Oral.

a que se está submetida, demarcar as especificidades de cada mulher como indivíduo único, reconhecer os privilégios acessados e negados, são formas de demarcação de diferença, de especificidades e da malha interseccional e colonial de opressões que nos regem - opressões que afetam cada mulher em graus diferentes. Diferenças que precisam ser citadas e nomeadas. Nesse caso, pontuar a diferença entre as mulheres não significa impor e/ou se conformar à desigualdade, mas pode ser, sim, uma ferramenta de busca e de sustentação de sua identidade, na busca de um agenciamento do sujeito perante às opressões a que se está submetido, como já foi mencionado por Lugones (2014).

Ao longo de meu trabalho, tento ter o cuidado de não me colocar no lugar de única produtora do conhecimento nesse processo, o que legitimaria a lógica de um indivíduo privilegiado e pensante que constrói um saber oficial e universalizante sobre os outros e para os outros. Não produzirei conhecimento sobre essas mulheres, construiremos conhecimentos múltiplos, saberes e histórias, juntas. A partir do que escolhem me contar, elas mesmas poderão interromper a expropriação a que elas também são submetidas: a impossibilidade de produzir significados, explicações e leituras sobre si mesmas e suas próprias vidas, expressar sentimentos e subjetividades, intuições e percepções. Entendo como suas vidas – assim como a minha – estão perpassadas pela interseccionalidade de marcadores sociais que dão sentidos e moldam nossas relações sociais. Me interessa, por exemplo, entender como o gênero molda a experiência de ser uma aluna repetente, ou uma aluna grávida na escola, ou uma mulher que está voltando para a escola depois de ter passado anos evadida. E o meio que escolho para acessar esse conhecimento é a partir de suas narrativas. Narrativas essas que, justamente por serem muito pouco exploradas e ocuparem um lugar marginal de importância como fontes de conhecimento, têm o poder de comunicar elementos que escapam às análises universais e generalistas de fenômenos educacionais.

Sobre a visão marginal, Ilana Löwy (2000) explica que, para alguns

> (...) pensadores – a argumentação marxista clássica relativa à classe operária, mas extensível a outras categorias de dominados –, **o status de dominado possibilita um acesso privilegiado ao universal, dado que os dominados não têm que defender aquisições ou conservar posições de força**. (...) Além disso, a aspiração dos dominados de mudar suas condições pode encorajá-los a se apropriar da visão mais conforme à realidade, na medida em que essa adequação for necessária à sua luta. **A visão marginal**

> **pode, portanto, ser mais abrangente que a visão central**. (LÖWY, 2000, p. 28) [grifos meus]

A partir dessa reflexão colocada por Löwy, reafirmo: Quem melhor poderia falar sobre trajetórias de repetência e evasão de mulheres da escola, senão elas mesmas? É a partir de suas experiências e dessa "visão marginal" que se revelam elementos, inclusive, inesperados, sobre suas realidades.

3.2 Para enxergar a escolarização sob um olhar interseccional: gênero, raça e classe

Neste tópico, trago o conceito de interseccionalidade e suas possíveis contribuições ao olharmos para a escolarização de mulheres levando em consideração múltiplos marcadores sociais que atravessam suas experiências.

Kimberlé Crenshaw, uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça, é uma das primeiras teóricas a conceituar a ideia de interseccionalidade:

> (...) Em um artigo anterior, usei o conceito de interseccionalidade para denotar as várias maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências das mulheres negras. Meu objetivo era ilustrar que muitas das experiências que as mulheres negras enfrentam não são classificadas dentro das fronteiras tradicionais da raça ou discriminação de gênero, uma vez que essas fronteiras são atualmente compreendidas e que a intersecção do racismo e do sexismo afeta as vidas das mulheres negras de maneiras que não podem ser capturadas completamente examinando as dimensões de raça ou gênero dessas experiências separadamente. (CRENSHAW, 1984a, p. 4)

Ela explica que, para ela, uma visão interseccional das opressões não se pretende como

> (...) uma nova teoria totalizante da identidade. Nem quero sugerir que a violência contra as mulheres não-brancas só possa ser explicada através dos quadros específicos de raça e gênero aqui considerados. (...) Meu foco nas intersecções de raça e gênero apenas destaca a necessidade de explicar múltiplos motivos de identidade ao considerar como o mundo social é construído. (CRENSHAW, 1984a, p. 4)

A teoria da interseccionalidade como vertente do feminismo trabalha com a demarcação da diferença da experiência das mulheres negras em relação ao feminismo e ao movimento negro e à importância de se situar no sistema de opressões em que nos inserimos. A visibilização das diferenças, e falar a partir dessas opressões específicas, não significa um pacto a favor da construção social, histórica e política delas. Por exemplo, ao sabermos como se deu o processo de racialização narrado por Quijano (2005; 2009), entendemos que essa diferença racial enquanto instrumento de opressão e de submissão de determinados indivíduos perante outros, é uma construção social e histórica que nada tem de natural, mas é historicamente moldada para dar conta das necessidades do patriarcado e do capitalismo (FEDERICI, 2017).

Parece arriscado que nos situemos e nos afirmemos a partir das opressões que nos perpassam, pois pode parecer um alinhamento, uma aceitação, uma concordância com os lugares a que esses sistemas nos submetem. Por outro lado, o apagamento das diferenças também não parece uma solução razoável. A interseccionalidade não deixa de fazer a crítica a esses sistemas e construções históricas, antigas, coloniais, embasadas nos interesses do capitalismo e da modernidade, mas nem por isso essas marcas deixam de pautar as nossas vidas e nossos lugares no mundo - então, opta-se por partir da diferença e usá-la como base para a práxis descolonial:

> (...) dizer que uma categoria como raça ou gênero é construída socialmente não é dizer que essa categoria não tem significado em nosso mundo. Pelo contrário, um grande e contínuo projeto para pessoas subordinadas — e, de fato, um dos projetos para os quais as teorias pós-modernas têm sido muito úteis — é pensar sobre o modo como o poder se agrupou em torno de certas categorias e é exercido contra outros. (...) E o problema mais urgente deste projeto, em muitos casos, se não na maioria dos casos, não é a existência das categorias, mas sim os valores particulares que lhes são inerentes e a forma como esses valores promovem e criam hierarquias sociais. Isso não é negar que o processo de categorização é em si um exercício de poder, mas a história é muito mais complicada e matizada do que isso. (...) E é importante notar que a identidade continua a ser um local de resistência para membros de diferentes grupos subordinados. (...) Neste ponto da história, pode-se argumentar que a estratégia de resistência mais crítica para grupos desempoderados é ocupar e defender uma política de localização social em vez de desocupar e destruí-la. (CRENSHAW, 1984b, pp. 2-3)

Audre Lorde, ao escrever sobre sua experiência enquanto mulher, negra e lésbica, ilustra, na prática, como a interseccionalidade é uma ferramenta útil para a

“(...) mediação da tensão entre asserções de identidade múltipla e a necessidade contínua de política grupal” (CRENSHAW, 1984b, p. 2):

> Dentro da comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negrxs, porque milhares de lésbicas e gays são negrxs. **Não existe hierarquia de opressão.** (...) Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. **E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frontes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não demorará muito a aparecerem para destruir você**. (LORDE, 1983)[13] [grifos meus]

Um olhar interseccional, portanto, é uma forma de concordar com a necessidade de demarcar as especificidades das experiências das pessoas, levando em consideração as múltiplas identidades e opressões que perpassam suas vidas.

Analisar as demarcações social e historicamente impostas aos indivíduos não é um modo de aceitar essas imposições e de orgulhar-se desses lugares subordinados que ocupamos - mas um modo de situar as nossas identidades dentro desses esquemas complexos de limitações e opressões.

Audre Lorde ilustra bem:

> O que nos separa não são as nossas diferenças, e sim a resistência em reconhecer essas diferenças e enfrentar as distorções que resultam de ignorá-las e mal interpretá-las. Quando nos definimos, quando eu defino a mim mesma, quando defino o espaço onde eu sou com você e o espaço onde não sou, **não estou negando o contato entre nós, nem estou te excluindo do contato – estou ampliando nosso espaço de contato**. (LORDE, 1970 apud PTQK, 2014) [grifos meus].

A teoria da interseccionalidade contribui para esse trabalho como uma ferramenta de compreensão de que cada pessoa é perpassada por múltiplos marcadores que irão determinar suas experiências de vida, seus acessos permitidos e negados, suas identidades. Audre Lorde, quando diz que “não existe hierarquia de

[13] Texto original “There Is No Hierarchy of Oppressions”, em Homophobia and Education (New York: Council on Interracial Books for Children, 1983). Disponível em: http://uuliveoak.org/pdfs/worship_9-04-09_excerpts_no_hierarchy_of_oppressions.pdf. Acesso em: 18/12/2019. Tradução de Renata, do blog Questões Plurais. Disponível em: https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao. Acesso em: 18/12/2019.

opressões" (1983), nos indica justamente que é impossível que uma mulher lute contra as opressões a que está submetida de forma fragmentada.

Nesse trabalho, não se pode falar das trajetórias de escolarização dessas mulheres sem situarmos todas elas como mulheres de baixo nível socioeconômico, sendo que algumas vivem, inclusive, em situação de vulnerabilidade total. Estamos falando de escolarização de mulheres, mas que mulheres? Mulheres pobres, que vivem na periferia, de diferentes faixas etárias, cujo grau máximo de escolaridade é o ensino fundamental. Algumas delas vivem em precárias situações de moradia, algumas são mães solteiras, desempregadas, donas de casa. Elas falam sobre fome, violência, drogas, morte.

Heleieth Saffioti, socióloga marxista brasileira, em sua obra "A mulher e a sociedade de classes", atribui a origem de todas as opressões à posição que os indivíduos ocupam nas relações de produção na sociedade de classes em que vivemos.

> Fatores de ordem natural, tais como sexo e etnia, operam como válvulas de escape no sentido de um aliviamento simulado de tensões sociais geradas pelo modo capitalista de produção; no sentido, ainda, de desviar da estrutura de classes a atenção dos membros da sociedade, centrando-a nas características físicas que, involuntariamente, certas categorias sociais possuem (...)
> Mesmo que, aparentemente, determinado contingente populacional seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, **há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada**. (SAFFIOTI, 2013, p. 58-60). [grifos meus]

Apesar de Saffioti identificar a classe como opressão primeira em relação às demais categorias que possam perpassar a existência de um indivíduo, ou seja, ainda distante de uma visão interseccional (que nasce e se desenvolve, como vimos, no berço do feminismo negro) que coloca todas as opressões em um mesmo patamar, quero salientar o peso da pobreza, da vulnerabilidade e da desigualdade social, especialmente para este trabalho, e para as histórias que aqui serão narradas. O fio condutor de todas as narrativas é a carência: mulheres que vivem, ocupam seus papeis de gênero, vestem suas peles, suas identidades, e tentam retomar os estudos conforme suas possibilidades, apesar da falta de tanto. Só não devemos esquecer que, como nos coloca Talíria Petrone no prefácio à edição brasileira do livro

“Feminismo para os 99%: um manifesto”, “(...) a pobreza no Brasil é feminina e negra” (ARUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 13).

3.3 Para partir de uma teoria da resistência rumo à construção e adoção de uma epistemologia feminista descolonial

Quando pensamos sobre o fracasso escolar como um todo, a partir dos números que temos acesso sobre repetência e abandono escolar, pouco sabemos sobre as pessoas – muito menos sobre as diferenças entre elas, principalmente aquelas diferenças que mais usualmente produzem desigualdades, tais como classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, etc. Visibilizar as relações de poder, as relações étnico-raciais, as relações de gênero, as determinações socioeconômicas e os mecanismos e redes de produção, reprodução e legitimação de desigualdades como categorias de análise é uma das características de uma pesquisa que se pretende engajada.

A adoção de epistemologias feministas na pesquisa em Educação leva em consideração o impacto das relações de gênero na escolarização dos indivíduos. A construção do conhecimento passa a ser pautada pelas especificidades das diversas trajetórias, pelas diversidades dos contextos e pela pluralidade de vivências de um mesmo fenômeno (como a repetência ou a evasão escolar).

A pesquisa social com viés feminista é um exemplo desses modos “alternativos” de se fazer ciência e de se construir conhecimentos a partir de um ponto de vista situado, declarado, interessado. Na mesma direção das discussões de Giroux sobre uma concepção radical de educação, Ilana Löwi (2000) também tenta subverter o engessamento do que se considera ciência, afirmando que uma ciência fundada sobre conhecimentos situados:

> (...) alimenta sua força no fato de que reflete nossa posição real no mundo – não a de sistemas pensantes imateriais que produzem uma “visão de nenhures”, **mas a de pessoas de carne e osso, frágeis, mortais e, portanto, desprovidas da possibilidade de um controle “definitivo” sobre o que quer que seja. Se definimos a ciência como uma atividade subjetiva e situada, os membros dos grupos dominados que desejem alcançar um status de sujeito do saber não precisam mais escolher entre duas possibilidades simetricamente temíveis: a desaparição de suas alteridades e a renúncia aos ideais de universalidade, de racionalidade ou de objetividade dos saberes.** Uma “ciência situada” pode

> abrir caminho para uma outra definição de objetividade e de universalidade – definição que inclui **a paixão, a crítica, a contestação, a solidariedade e a responsabilidade**. (LÖWY, 2000, p. 38.) [grifos meus]

Na tentativa de estudar as especificidades da repetência entre meninas, o emprego de uma epistemologia que se propõe feminista, descolonial, situada e dentro da perspectiva das teorias da resistência em Educação, colocaria a experiência dessas estudantes como interesse principal da investigação, compreendendo um fenômeno maior (o fracasso escolar) a partir de um determinado ponto de vista – o das alunas. Louro (1997) diz que construir uma epistemologia feminista "supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação autocrítica constante (...)" (p. 145) e, acima de tudo, significa "(...) a busca de uma nova disposição epistemológica e política, um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador" (p. 146).

Para Norma Graf, a epistemologia feminista é necessária por:

> (...) **abordar a maneira como o gênero influencia as concepções de conhecimento, na pessoa que conhece e nas práticas de investigar, perguntar e justificar**. Identificar concepções e práticas dominantes de atribuição, aquisição e justificação de conhecimentos que sistematicamente colocam as mulheres em desvantagem porque são excluídas da pesquisa, negadas que tenham autoridade epistêmica, menosprezando os estilos cognitivos femininos e os modos de conhecimento, são produzidas teorias de mulheres que as representam como inferiores ou desviantes em relação ao modelo masculino**, são produzidas teorias de fenômenos sociais que invisibilizam as atividades e os interesses das mulheres** ou as relações desiguais de poder genérico, e se produz conhecimento científico e tecnológico que reforça e reproduz as hierarquias de gênero (GRAF, 2012, p.22). [grifos meus]

As epistemologias feministas, se empregadas em pesquisas sobre as trajetórias escolares de mulheres, tomariam essas experiências como fonte principal de conhecimento, privilegiando "(...) uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, uma experiência que, muitas vezes, está às margens" (CASTRO; EGGERT, 2012, p. 236). O diferencial de uma epistemologia feminista, portanto, vai além da escolha de métodos adequados para se fazer pesquisa empírica - envolve, na verdade, assumir o compromisso político de visibilizar as experiências e vivências de meninas e mulheres e, a partir delas, desenvolver "(...) uma epistemologia

“alternativa” ao modelo androcêntrico do conhecimento formal” (CASTRO; EGGERT, 2012, p. 232).

As trajetórias escolares de mulheres têm uma íntima relação com os papeis que estão supostas a assumir, as expectativas que se têm para elas, tudo o que envolve ser uma mulher pobre na escola. O trabalho doméstico, o cuidado com os outros, a condenação à burrice e incapacidade, as difíceis condições financeiras, a falta de apoio, os relacionamentos e a gravidez são alguns dos meios pelos quais o patriarcado agirá perante a escolarização de meninas, confinando-as aos seus cativeiros, castrando suas liberdades e potências antes mesmo que tivessem conquistado o direito à escolha. A escolarização difícil e não linear - incluindo seus motivos e consequências - também é fruto da colonialidade do gênero.

As trajetórias escolares das mulheres que serão apresentadas nesse trabalho não devem ser interpretadas apenas com um olhar determinista e fatalista, tampouco entendidas como expressões de autonomia, de livres escolhas individuais. É preciso considerar o jogo de subordinações, obediências, desistências, resistências, conflitos e subversões que perpassam a existência individual e histórico-social de cada estudante - e um olhar epistemológico alinhado com valores feministas dá as condições para que essas histórias sejam visibilizadas.

Segundo Rago (1998),

> O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico. (p. 3).

Bourdieu (2007) pareceu descrente da capacidade da escola de deixar de servir aos interesses e necessidades da ordem social capitalista e à renovação das desigualdades. Não posso concordar ou discordar, nem sequer me filiar firmemente à completa fé ou à descrença. Entretanto, estou me construindo enquanto pesquisadora, e o caminho que tenho escolhido seguir me exige a coragem para ver potência na contradição, no conflito, na disputa; ver possibilidade de aprender, conhecer e construir com as pessoas; ver força e capacidade de agenciamento em

quem não se espera; ver luta nas histórias de quem vive, mas acima de tudo, sobrevive.

4 A escola, as mulheres e suas histórias

Nesse capítulo, apresento o berço dessa pesquisa: a instituição de ensino enfocada e a sua comunidade escolar; minha relação com o universo escolhido; Valéria e as demais mulheres que se propuseram a contar suas histórias.

4.1 A escola

Essa pesquisa tem como universo de investigação uma escola estadual de ensino fundamental, localizada em um bairro periférico da Zona Norte de Pelotas/RS. Foi nessa instituição, que fica no bairro onde vivo, que finalizei meu ensino fundamental – ali cresci, fiz amigos e dali fui impulsionada para um ensino médio em uma escola técnica federal. Também foi para essa mesma instituição que retornei diversas vezes durante a minha graduação, circulando pelos seus corredores novamente para pesquisas, trabalhos, voluntariados e, também, para o meu estágio docente ao final do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2017.

Conhecendo as características da escola e de seu público, no fim de minha graduação senti a necessidade de continuar o trabalho em minha comunidade, bem como dar continuidade às minhas pesquisas relacionadas à escolarização de mulheres. Com o encerramento de meu estágio docente nessa escola e com uma grande bagagem de questionamentos acerca das experiências vividas nesse período – especialmente as que compartilhei com Valéria -, resolvi dar andamento a um projeto de mestrado que tivesse como foco conhecer as trajetórias escolares de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos naquela instituição, visto que ali, para além de Valéria, haviam muitas outras com histórias de vida e de escolarização tão interessantes quanto a dela.

Apenas como informação complementar, de acordo com os dados publicados pelo INEP em 2017[14] a partir do Censo Escolar de 2016, a escola pesquisada possui, em relação às outras escolas públicas estaduais urbanas de ensino fundamental da mesma cidade, uma distorção idade-série de 43,3%, - ou seja, de 44 escolas com as

[14] Ver INEP. Indicadores escolares 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.

mesmas características (escola pública estadual de ensino fundamental completo) na cidade, essa escola tem o 15º maior índice de distorção idade-série.

Nessa escola, o atendimento à Educação de Jovens e Adultos é feito no turno noturno em nível de ensino fundamental. O público é bastante heterogêneo – há pessoas idosas; trabalhadores e trabalhadoras buscando qualificação; pessoas com necessidades específicas; mães com seus filhos; e muitos adolescentes, já que, a partir dos 15 anos, podem migrar para o turno noturno, o que é conveniente para aqueles jovens que, repetentes, se sentem constrangidos em continuar em turmas lado a lado com colegas bem mais novos.

As turmas de EJA são marcadas, também, pela evasão. É muito comum que as pessoas se matriculem no início do ano letivo e acabem deixando a escola quando o inverno se aproxima. O segundo semestre letivo costuma ser marcado por um esvaziamento das turmas. Pude testemunhar tal fato quando, ao me preparar para o estágio docente, acompanhei e observei uma turma cheia, mas ao assumir uma turma de alfabetização no mês de dezembro, após uma longa greve na rede estadual no ano de 2017, só encontrei Valéria como aluna.

4.2 As mulheres

Como estagiária em uma turma de Educação de Jovens e Adultos em nível de alfabetização, tive a oportunidade de ser professora de Valéria – uma menina que eu já conhecia, ainda que muito superficialmente. Ao reencontrá-la como aluna fui agraciada pela oportunidade de ouvir um pouco sobre suas dificuldades, seus sonhos, sua família, seus amores e suas dores. Valéria, em 2017, era uma menina de 17 anos, bastante tímida.

O estágio estava sendo realizado em meados de dezembro daquele ano, após uma greve da rede estadual, período em que os alunos do turno noturno, em sua maioria, evadiram – mas Valéria seguia frequente, muitas vezes sendo a única aluna em sala de aula. Com a turma vazia, Valéria podia receber atenção exclusiva e, juntas, gastávamos o tempo de aula tratando de suas principais dificuldades, construindo suas habilidades de leitura e escrita através de atividades que envolviam que ela

falasse de si, de seus gostos, de seus pensamentos e sentimentos – falar de si e elaborar um "quem sou eu", curiosamente, era um desafio para ela.

Naquela época, me surpreendeu o fato de que Valéria nunca havia deixado de frequentar a escola, mas devido às repetências consecutivas, foi matriculada na EJA assim que atingiu 15 anos. Ela contava, chateada, que as irmãs deixaram a escola por causa de namorados ciumentos e porque não gostavam de estudar. Conforme ganhávamos intimidade, Valéria me contou que seus pais não eram alfabetizados e que a maioria de seus irmãos e suas irmãs não tinham terminado o ensino fundamental. Uma de suas preocupações era que uma de suas irmãs estava grávida, mas não saberia escrever o nome do bebê por também não ser alfabetizada. Percebi que as funcionárias da escola olhavam para Valéria e para seus familiares com pouca esperança – ela era um "caso perdido", e uma das explicações era que "eles são todos assim, são uma família muito carente, talvez eles não tenham cabeça para os estudos por falta até de uma alimentação adequada".[15]

Patto (2015) comenta esse olhar perante a pobreza como parte da "teoria da carência cultural", em voga nos anos 1960. A autora explica que

> (...) se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuarmos atentos às armadilhas da ideologia presentes nessa passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram "primitivos", "atrasados" e "rudes" grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. (...) a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foi tomada como indicativa de atraso cultural desses grupos (...). Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores,* mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* (...) de *grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados* que produziriam crianças desajustadas e problemáticas (PATTO, 2015, p. 69)

Em uma de nossas muitas conversas informais, perguntei quais eram os seus motivos para continuar estudando e me respondeu que queria "*ser alguém na vida*". Questionei o que era ser alguém na vida, na opinião dela; e me respondeu que era

[15] Depoimento de uma funcionária da escola, em conversa informal. Enquanto a solícita senhora da secretaria imprimia para mim as listas de alunos da EJA para que eu desse início aos meus planos para a pesquisa da dissertação, vi em uma das listas o nome de um irmão de Valéria e comentei que ela havia sido minha aluna durante meu estágio. Nisso, ela compartilhou comigo a sua visão sobre a família que parece ser bem conhecida naquela comunidade escolar, já carregando a marca de uma família problemática, com dificuldades, com deficiências diversas – ou seja, compreendidos como incapazes, foram excluídos e excluíram-se da escola.

saber ler e escrever, que isso era importante e que suas irmãs mais velhas não sabiam nada disso muito bem. Continuei indagando: “mas por que é importante saber ler e escrever, que diferença faz?”. Ela respondeu que era para poder ter uma profissão. “E o que tu queres ser?”, perguntei. “*Veterinária*” - ela respondeu. “*Eu não aguento ver as pessoas batendo nos bichos, eu fico muito mal, as pessoas são muito ruins*”. Cabe mencionar aqui que a professora titular de Valéria, quando indagada por mim sobre informações acerca da aluna, pareceu desesperançosa: “*Eu não sei, essa família é um problema. As meninas todas* [as irmãs de Valéria que também haviam passado pela escola] *sempre deram problema, o pai eu acho que é uma pessoa meio violenta, e ela, coitadinha, tá há anos aqui, primeiro passou anos na classe especial, agora tá na EJA, ainda sem saber ler. Ela tem algum problema, eles todos têm* [a família], *é complicado. Ela não sai do lugar. Mas nunca desistiu.”*

Depois de ter convivido com Valéria e conhecido melhor sobre sua história e a de sua família, me pairavam alguns questionamentos... Por que ela também não desistiu, assim como as irmãs? O que a segura na escola, se ela pouco avançou em vários anos dentro da instituição? O fracasso escolar contempla só casos de exclusão, ou também casos de extrema resistência e insistência? Será que a escola é só expulsão, ou também pode se mostrar uma tábua de salvação, algo em que se agarrar e persistir? Essas eram algumas indagações que a convivência com a Valéria me proporcionou e que foram incluídas em meu projeto inicial. Muitas outras perguntas foram surgindo a partir daí...

Por exemplo, na esfera do que chamamos de fracasso escolar, que significados e que impactos esses percalços escolares têm na vida das mulheres? Como se veem? Como são vistas? Que lugares ocupam na escola, na família, na sociedade como um todo? Como veem a escola? Quais os projetos que têm para si? Quais as expectativas das alunas perante si mesmas? E as professoras, como pensam, como se posicionam, o que esperam de suas alunas? Para quais destinos e ocupações são encaminhadas as repetentes e evadidas? O que simboliza a repetência especificamente para as meninas?

Muitas eram as perguntas iniciais, enquanto outras foram incessantemente suscitadas no decorrer das entrevistas e das reflexões realizadas. Tenho certeza de que poucas foram respondidas, mas as narradoras trouxeram muitos elementos que enriquecem esses questionamentos.

Neste trabalho, apresento o meu encontro com minhas fontes preciosas: seis mulheres provenientes da Educação de Jovens e Adultos que me contam sobre suas histórias de vida e sobre suas relações com a escola. Começo, obviamente, pela Valéria. Antes disso, farei uma introdução à História Oral, a ferramenta metodológica que escolhi para manusear os relatos que me foram confiados e para entender, a partir das vidas vividas e narradas, as múltiplas faces dos processos de escolarização de mulheres.

4.3 História Oral: uma metodologia para o ouvir e para o contar

A História Oral dá seus primeiros passos na década de 1950 nos Estados Unidos e em alguns países da Europa enquanto, no Brasil, não ganha muita expressão até as décadas de 1970 e 1980. O seu uso enquanto metodologia de pesquisa envolvia, em sua origem, um caráter de valorização da voz dos silenciados, dos invisíveis e marginalizados.

Neste trabalho, me valho dos manuais de Meihy (2000), Alberti (2005) e Delgado (2010), autores que traçam alguns procedimentos para a utilização da História Oral enquanto metodologia e esclarecem alguns de seus conceitos principais.

Meihy explica que a História Oral parece ter se estabelecido, de certa forma, como o tipo de estudo que legitima a sabedoria marginal, proveniente de fontes que em geral não são adotadas - uma história não apenas sobre grandes personalidades, mas também a história dos anônimos, dos pobres, o lado de lá que nunca ninguém vê:

> (...) Uma das razões que explicam a adesão brasileira às práticas da história oral é a frustração reinante na comunidade em geral e nos círculos acadêmicos, que não mais se satisfazem com os resultados anteriores. Por outro lado, a população não-acadêmica também exerce pressão para o surgimento de outros ângulos para a visão social. (2000, p. 102).

Portanto, com essa mútua “sede” – tanto da comunidade acadêmica, como da população não acadêmica – por uma maior representação e multiplicidade de narrativas, a história oral ganha espaço como uma metodologia que, de fato, pode contemplar a voz de diferentes grupos e trazer à tona, através das narrativas, novos elementos a velhos assuntos já exaustivamente trabalhados sob outras abordagens.

Meihy explica que, como método,

> (...) a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam os depoimentos como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar as entrevistas como ponto central das análises. Para valorizá-las metodologicamente, os oralistas centram sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolhimento das entrevistas, em seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados. (2000, p. 44)

Para mim, era de grande interesse trabalhar com narrativas e conhecer o que não sabia sobre um dado fenômeno (o fracasso escolar materializado em trajetórias de repetência e evasão escolar de mulheres) a partir de como ele é vivido pelas pessoas - mais especificamente, pelas mulheres. A História Oral me pareceu a ferramenta adequada para isso, já que me interessava visualizar um panorama sobre o fracasso escolar nessa escola, mas a partir do plano individual, concebendo a multiplicidade de experiências que compõem esse quadro - e o que essas vivências poderiam revelar. Quais as diferenças particulares com que cada pessoa vivencia a sua saída e o seu retorno à escola? Quais as semelhanças? O que há em comum entre essas histórias? Sobre esse diálogo entre individual e coletivo, Meihy (2000) esclarece que:

> Em vez de se deter nos pontos comuns que marcam uma experiência coletiva, convém deixar claro que a história oral, diferentemente das abordagens comuns à sociologia, se preocupa com as versões individuais sobre cada fenômeno, e que ela apenas se justifica em razão da **soma de argumentos que caracterizam a experiência em conjunto**. Afirma-se, pois, que cada depoimento para a história oral tem peso autônomo, ainda que se explique socialmente. (p. 70) [grifos meus]

O início de uma investigação em História Oral, segundo Alberti (2005), envolve algumas etapas fundamentais: a criação de um projeto, uma extensa revisão do assunto a ser abordado nas narrativas, roteiros para as entrevistas e a criação de uma ficha de cada entrevista ao mesmo tempo em que se mantém um caderno de campo referente aos encontros realizados e às reflexões advindas desses momentos. Há de se escolher, também, o tipo de entrevista que será utilizada no projeto. Para Meihy (2000), existem três possíveis abordagens: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral.

Após elaborar minhas pretensões e curiosidades; estudar e revisar discussões anteriores sobre o fenômeno a ser investigado; e de entrar em contato com a realidade que seria tratada e o universo a ser contemplado através das narrativas; percebi que acabaria explorando as narrativas a partir de uma combinação entre história oral de vida e história oral temática (devido ao foco nas trajetórias escolares). Ainda um pouco insatisfeita com essa escolha híbrida, visto que as entrevistas que realizei não contemplavam, de modo aprofundado, aspectos diversos de toda a vida do indivíduo, e também por não dispor de muitos encontros com as narradoras, segui estudando e buscando compreender em que modalidade esse trabalho melhor se encaixaria. Nesse momento, conheci outra possibilidade proposta por Delgado (2010) quanto à História Oral: as entrevistas de trajetórias de vida (DELGADO, 2010). Foi aí, então, que me senti à vontade para situar as entrevistas como uma abordagem próxima à história oral temática (cujo tema seria o enfoque à escolarização), que mais adequadamente se encaixam como entrevistas de trajetória de vida.

Lucilia Delgado (2010) esclarece que as entrevistas temáticas

> (...) se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. As entrevistas temáticas podem, por exemplo, constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida, ou compor um elenco específico vinculado a um projeto de pesquisa, a uma dissertação de mestrado (...) (2006, p. 19).

Enquanto a abordagem em trajetórias de vida é caracterizada por

> (...) depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados. A opção por essa modalidade de entrevista acontece quando o depoente dispõe de pouco tempo para a entrevista, mas o pesquisador considera importante para os objetivos da pesquisa recuperar sua trajetória de vida. (...) (2006, p. 20).

As entrevistas de trajetória de vida contemplam, portanto, o interesse em uma determinada temática da vida da depoente e admitem uma breve pincelada sobre a trajetória de vida da narradora. Considerando que, para a realização das entrevistas deste trabalho, tanto eu como as depoentes não possuíamos as condições de tempo para a realização de uma empreitada em entrevistas de história de vida, a proposta de entrevistas em trajetória de vida se encaixou muito bem ao meu propósito: falar sobre trajetórias escolares, mas contextualizando às suas trajetórias de vida, vidas que igualmente me interessam em um sentido amplo.

O próximo passo foi a seleção das pessoas que compartilhariam suas experiências comigo, narrando suas trajetórias.

Para Meihy (2000), a primeira entrevista em um projeto de história oral é chamada de “reserva de memória”. Nesse indivíduo reside o marco inicial, o ponto zero de todo o projeto. Ela talvez seja o nosso primeiro contato, nossa ponte com o universo de experiências que será adentrado. É essa pessoa - nosso ponto zero - que abre as portas para que o estudo se concretize, nos convida para o seu mundo e muito provavelmente nos apresentará aos próximos candidatos a entrevistados.

Valéria já era o meu “ponto zero” antes mesmo que eu soubesse disso, antes também que meu projeto existisse. A sua figura e sua mística - essa menina que parece pouco avançar, cujos pais e irmãos são analfabetos ou pouco escolarizados, mas que segue firme ano após ano em sala de aula - me provocavam muitas perguntas relacionadas a sua permanência e persistência na escola. Assim, com o tempo, decidi que para o meu projeto, ouvir a perspectiva das mulheres sobre suas trajetórias escolares me presentearia com elementos-surpresa e com uma compreensão de como os fenômenos sociais afetam a intimidade de cada pessoa, montando um quadro coletivo local de experiências.

Meihy (2000) explica que

> Reunido, o conjunto das histórias colhidas, além de propor discussão sobre as motivações individuais, serve para que, se equiparadas as histórias, forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns. (...) Garante-se, portanto, que uma das atenções fundamentais da história oral é mostrar o grau de cuidado com o específico. Logicamente, as comunicações com o geral, com o amplo e o coletivo são fundamentais.
> É exatamente por equiparar histórias que tenham pontos comuns que o recurso da história oral é positivo como forma de reorganizar os espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, teriam força social. (p. 70)

Portanto, a aposta desse projeto é que, reconhecendo o valor das experiências e admitindo as especificidades de cada indivíduo e a possível pluralidade de modos como uma mesma experiência é vivida, possamos entender mais sobre o fenômeno (as dificuldades de escolarização) a partir do que as trajetórias individuais dessas mulheres nos revelam.

O valor da pluralidade de vivências de uma mesma problemática é verificar os tipos sociais, as identidades, que estão arroladas à essas experiências. Nesse sentido, o agrupamento de experiências em associação com marcadores sociais enriquece as revelações que emanam das narrativas. Por exemplo, "(...) A idade, a localização geográfica, o nível de escolaridade são condições que se ajustam para dar mais densidade às explicações sobre os tipos sociais" (MEIHY, 2000, p.72). O autor explica que

> Os estudos de história oral que trabalham com questões de identidade devem estar atentos para não juntar apenas as semelhanças e afinidades internas dos grupos. Apesar de comum essa atitude, a diversidade deve também compor as preocupações. (...)
> A identidade, portanto, é um fator original redefinido mediante uma herança cultural submetida a situações desafiadoras.
> Como resultado de constantes afirmações, a identidade será sempre desafiada a se construir. (p. 73).

Sobre a construção das identidades e a análise das mesmas a partir de uma consideração quanto à estrutura social e a localização das pessoas em classes sociais, Meihy (2000) elucida que

> (...) é possível perceber outros fatores que podem assumir aspectos dominantes dos indivíduos. A referência indireta aos posicionamentos de classe social sempre orientam as leituras dos discursos. Pode-se propor análises sem referências de classes sociais, mas nenhuma será completa sem elas. (p. 57)

Meihy ainda traz como exemplo o filtro de gênero na elucidação da experiência de vida e das identidades de determinados grupos e minorias culturais

> O predomínio secular da linguagem "masculina" tem provocado reações manifestadas nos discursos feministas. Aliás, a inclusão social das várias manifestações ligadas à afirmação da mulher é uma das virtudes expressas por meio da história oral. O mesmo se pode dizer de movimentos simpatizantes de deficientes físicos, homossexuais e outras minorias culturais. (2000, p. 58).

A escolha pela investigação sobre trajetórias escolares de mulheres é uma tentativa de filtrar as narrativas, tendo como ponto de partida as vidas de mulheres, pois o interesse é justamente levar em consideração a especificidade da experiência desse grupo social, por mais diverso que ele seja em seu interior. Por isso, junto ao

filtro “mulher”, aliam-se outros marcadores para constituir essas identidades, tais como: mulheres que têm histórico de abandono escolar, mulheres de baixo nível socioeconômico, mulheres em situações de vulnerabilidade, mulheres brancas ou negras, mulheres mães ou não-mães, mulheres de escola pública, mulheres da periferia, mulheres trabalhadoras, assim por diante:

> Há, independentemente da situação de classe social, etnia ou gênero, outras circunstâncias que atuam de maneira a formular critérios de expressão da memória. (...)
> Não se deve pensar que as categorias da memória sejam únicas e independentes, autônomas e exclusivas. Ao mesmo tempo em que um trabalhador pode ser imigrante, seu gênero e as várias circunstâncias de sua vida orientam seus procedimentos e explicações mnemônicas.
> No universo da vida social torna-se básico, ao se propor um estudo de história oral, definir e hierarquizar quais as categorias a ser abordadas. (MEIHY, 2000, p. 59-60).

Verena Alberti (2005) adverte que o sucesso das entrevistas não se é garantido por uma escolha criteriosa dos entrevistados e de um bom planejamento.

> (...) a escolha dos entrevistados, por mais criteriosa e justificada que seja durante a formulação do projeto de pesquisa, só é plenamente fundamentada no momento de realização das entrevistas, quando se verifica, em última instância, a propriedade ou não da seleção feita. É nesse momento que se pode avaliar a outra face da escolha, aquela que até então permanecia desconhecida por dizer respeito apenas ao entrevistado, não se deixando apreender pelos critérios do pesquisador antes de iniciada a entrevista. Trata-se do estilo do entrevistado, de sua predisposição para falar sobre o passado, do grau de contribuição daquele depoimento para o conjunto da pesquisa. (ALBERTI, 2005, p. 33)

A minha seleção das entrevistadas iniciou com a Valéria, meu ponto zero e inspiração para o nascimento de meu trabalho. A partir dela, tive acesso a duas de suas colegas (Ísis e Dona Ema) que, por sua indicação, aceitaram conceder seus relatos e construir suas narrativas. Para a minha surpresa, as outras entrevistadas compartilharam muito mais abertamente suas histórias do que Valéria, em quem eu colocava uma grande expectativa, esperando que a sua entrevista respondesse várias das minhas questões. Não se deu bem assim. Alberti explica sobre aquilo que poderíamos chamar de “bom entrevistado”:

> Há pessoas que, por mais representativas que sejam para falar sobre determinado assunto, simplesmente não se interessam por, ou não podem, explorar extensivamente sua experiência de vida e discorrer sobre o passado, como talvez sua posição estratégica no tema o fizesse crer. Isso não quer dizer que a escolha tenha sido equivocada. Ao contrário: ela continua

> plenamente justificada pelos objetivos do estudo e pode se tornar particularmente relevante quando tomamos a própria parcimônia do discurso como objeto de reflexão, quando nos perguntamos por que o entrevistado, que tem todas as razões para prestar um depoimento aprofundado sobre o assunto, não se dispõe a (não sabe, não quer, não pode) falar sobre ele com igual intensidade. (2005, pp. 33 - 34).

Meihy (2000) naturaliza esse caráter inesperado, inexato, espontâneo dos depoimentos orais. Aquilo que, em uma pesquisa que usasse outro tipo de perspectiva teórica e metodológica, poderia invalidar os dados, para a História Oral pode se transformar em informação relevante. A mentira, a emoção, a omissão, o silêncio, a incerteza, tudo isso faz parte dos dados e configura o terreno fértil onde as histórias, as memórias e as identidades são constantemente reconstruídas, renegociadas e ressignificadas:

> (...) em vista do conteúdo dos depoimentos, o que se diz é que comumente são inexatos, cheios de interferências emocionais e vieses variados. Ao contrário do que se pensa, é exatamente o conjunto dessas alterações que interessa. Ademais, mora na emoção e mesmo na paixão de quem narra a subjetividade que interessa à história oral.
> A objetividade reclamada da história oral é a mesma que deve ser cobrada de qualquer outro documento escrito, pois limitações idênticas permeiam a produção de documentos oficiais. (MEIHY, 2000, p. 47-48).

Durante as entrevistas realizadas, tive a oportunidade de contemplar a complexidade viva das narrações orais. Entre silêncios, desconfortos, omissões e escolhas do que falar e o que não falar, tudo importa: “É fundamental lembrar que em história oral não existe mentira no sentido moral do termo. Toda mentira em história oral decorre de intenções, e é isso que merece ser compreendido”. (MEIHY, 2000, p. 48). Na atualidade, para os projetos em história oral importam “(...) as impressões, aspectos subjetivos, fantasias e visões de mundo que implicam interpretações diferentes das possíveis em histórias feitas com critérios considerados científicos.” (MEIHY, 2000, p. 49). Afinal,

> Toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, todas as vezes reditas carregam diferentes significativas. (...) Mentiras, esquecimentos e deformações são matéria da boa história oral que, mais que a identificar, devem também explicar suas razões. (...) A história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a

> falar sobre aspectos de sua vida. Quanto mais elas os contarem a seu modo, mais eficiente será seu depoimento. (MEIHY, 2000, p. 50-51)

Ainda dentro desse argumento e em defesa do papel da História Oral, “autores mais atentos ao moderno uso das narrativas como fonte garantem que o objetivo central da coleta de depoimentos não se esgota na busca da verdade e sim na da experiência” (MEIHY, 2000, p. 49). Parece estar crescendo o interesse por parte da academia e dos guardadores de memória como os museus e arquivos, de registrar e examinar as realidades específicas, documentar as experiências individuais, dar um *zoom* em situações que geralmente só são analisadas sob uma perspectiva muito ampla. Portanto, a história oral acaba assumindo um papel de agir

> “(...) contra as determinações dadas pelas grandes estruturas, (...) como o avesso de tendências massificantes e que “expulsaram” os seres humanos das reflexões sociais. Contra a “desumanização” da história, a história oral mostra-se um bom antídoto”. (MEIHY, 2000, p. 102).

Portanto, com o objetivo de “humanizar” também a história da pesquisa em fracasso escolar, trago as experiências de seis mulheres que dão voz e rosto aos dados.

4.4 A construção das experiências

Como pontapé inicial à minha pesquisa, munida de um roteiro geral aberto com algumas perguntas norteadoras, fui à escola em busca de Valéria. Ao encontrá-la, ela concordou enfim em me ceder uma entrevista (coisa que estávamos combinando há tempos) no intervalo de sua aula. Naquela mesma noite, ela me indicou duas outras colegas, uma menina de 16 anos e uma senhora de 50 anos, para que eu as convidasse para serem entrevistadas. Portanto, essas são as três primeiras entrevistas apresentadas e discutidas.

Voltei à escola em vários outros momentos e gravei mais três entrevistas. Um dos retornos à escola envolvia encontrar Valéria e ler com ela o resultado de sua primeira entrevista. Depois desse dia, combinamos que ela convidaria sua irmã, Daniele, para conversar comigo também. Esse encontro com Daniele foi demoradamente negociado, pois dependia de nossos esporádicos encontros na rua

ou quando as irmãs apareciam em minha casa, pois até esse momento eu não tinha um número de telefone de contato delas. Em algum momento, a combinação vingou, Daniele adquiriu um telefone celular e passou a usar o aplicativo *WhatsApp* e, então, começamos a entrar em contato. Acertamos a data de nosso encontro e Daniele me pediu que eu levasse algumas roupas, se pudesse. Combinado.

Depois da entrevista de Daniele, voltei à escola em busca de mais algumas voluntárias. Foi assim que conheci Fernanda e Eunice, que se voluntariaram quando passei de sala em sala convidando as alunas a colaborar comigo na construção de um trabalho sobre trajetórias escolares de mulheres. As turmas noturnas são pequenas, encontrei poucas candidatas à vontade para conversar com uma desconhecida, mas Fernanda e Eunice quiseram participar.

Apresento o conteúdo das seis entrevistas que tinham como foco ouvir suas trajetórias escolares e os desafios associados à escolarização ao longo da vida. As entrevistas passaram, inicialmente, pela transcrição; depois, pela textualização; e, por fim, passaram pelo processo final da transcriação. Para Meihy, a entrevista apenas transcrita é só início da análise dos dados. Os próximos passos seriam a textualização, com a retirada das perguntas e unificação da narrativa e, enfim, a transcriação. Meihy & Holanda (2007, p. 136) explicam que "(...) a noção de transcriação ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcriação como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado". Assim, o texto transcriado é um "(...) texto recriado em sua plenitude" (Meihy, 2000, p. 184), sem perder a essência original.

Para a confecção da versão transcriada do texto é imperativo que se observe o tom vital das narrativas - aquilo que emana recorrentemente, que parece ser reafirmado e reforçado pelo narrador ao longo de sua narrativa. Ao identificar o tom vital, ele servirá também como frase de epígrafe de cada entrevista e é através dessa essência destacada pela transcriação que será guiada a percepção do leitor, funcionando como "um farol a guiar a recepção do trabalho" (MEIHY, 2000, p. 184). Aqui, portanto, apresento as entrevistas em suas versões transcriadas – narrativas que estão norteadas pelo tom vital identificado na epígrafe de cada entrevista.

Antes de apresentar as narrativas, é importante explicar como elas estão organizadas. Optei por dedicar um capítulo a cada narradora, apresentando uma breve introdução antes de suas narrativas e, depois delas, minhas considerações. Ao

longo dos depoimentos – que estão em *itálico* –, faço algumas “interrupções” para comentários, que aparecerão sem o itálico. Também faço uso da ferramenta *sublinhado* para destacar pontos que julgo importantes nos depoimentos, a fim de comentá-los a seguir. Todas as pessoas mencionadas pelas narradoras tiveram seus nomes protegidos por nomes fictícios. Os nomes de escolas e de bairros também foram suprimidos, com a finalidade de proteger todas as pessoas envolvidas não expondo os locais por elas frequentados.

Parti para os encontros certa de que minha abordagem se alinhava com as entrevistas em trajetórias de vida: buscando compreender um recorte da vida das mulheres (suas trajetórias escolares), ainda assim poderia - e precisaria – fazer um “sobrevoo” sobre a totalidade de suas existências, mesmo que superficialmente, até pela limitação do tempo.

Todas as entrevistas aconteceram na própria escola, no turno da noite, em intervalos entre as aulas. Com exceção de Valéria, com quem gravei duas entrevistas, utilizei a primeira e única gravação de todas as outras colaboradoras. As entrevistas, depois de transcritas, foram todas mostradas às narradoras. Voltei à escola algumas vezes. Na primeira etapa desses retornos, para apresentar às alunas as entrevistas transcritas e para obter suas autorizações para o uso de seus depoimentos, A versão final do texto, que já incluía minhas análises, foi comentada novamente com cada uma delas, mas devido ao início do isolamento social durante a pandemia do COVID-19, esse último retorno se deu através de contato telefônico e por mensagens instantâneas. Todas elas permitiram que suas narrativas, bem como as interpretações construídas, fossem utilizadas.

5 Valéria

“Devagarinho, eu vou conseguindo...”

5.1 Introdução

Começamos com Valéria. A narrativa de Valéria nos apresenta às múltiplas vulnerabilidades a que está submetida. Mais adiante, com a narrativa de sua irmã, Daniele, entenderemos o quão profundamente estão enraizadas essas vulnerabilidades nessa família, determinando as configurações sociais, culturais e históricas em que essas vidas são vividas. Valéria dá continuidade à sua trajetória apesar do ritmo lento, às vezes um pouco sem direção, com que passa pela escola.

Valéria me concede a primeira entrevista desse trabalho em uma salinha cedida pela escola, no intervalo de sua aula. Ela está, há alguns anos, na etapa de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Já tínhamos nos reunido para ensaios de entrevista, mas nosso encontro efetivamente gravado é o apresentado abaixo e durou pouco mais de trinta e cinco minutos. Até aqui, muito já contei sobre Valéria e sobre a origem de nosso relacionamento. Deixo-os, agora, com as palavras da narradora.

5.2 Valéria

Eu sou a Valéria. Vou fazer 19 anos, agora eu tenho 18 - faço dia seis de julho. Moro com meus pais, minhas irmãs... Tenho nove irmãos. Moram todos juntos.

Nem me lembro mais quando foi que passei pra noite. Eu estudava de manhã, aí quando fiz 15 anos eu passei pra noite. Acho que eu tava no quinto ano... É, acho que é isso. De manhã era muito chato. Eu nunca saí da escola. Meu pai, quer dizer, meus pais não deixam eu sair da escola. Eles são muito chatos. Eu até queria sair, mas eles não deixam.

É bastante frequente na narrativa de jovens como Valéria essa expressão de desconforto em dividir a sala de aula com crianças mais novas. Conforme vão crescendo, a distorção idade-série acaba por se tornar, muitas vezes, um dos fatores que influencia na evasão. As outras jovens entrevistadas também narram o

descontentamento, a vergonha, a rejeição ao fato de estarem no mesmo nível que crianças mais novas. Para essas jovens que estão se construindo como adolescentes, parece ser conflitante visualizar-se infantilizada, lado a lado com crianças.

É meio difícil vir pra escola, porque é muito longe até aqui o colégio e eu me canso muito rápido, chego muito cansada aqui...Tudo me dá vontade de parar de estudar, mas eu quero me formar aqui. Eu quero ser veterinária.

Valéria mora na periferia da periferia. Enquanto a localização da escola é em um bairro, o local de moradia de Valéria é narrado como vila e existe essa clara oposição entre o bairro e a vila, em que a vila recebe um menor status, por ser considerada mais perigosa, mais pobre, em relação ao bairro. Essa diferença é colocada tanto por aqueles que moram no bairro e criam uma oposição de suas vidas à vida nas vilas, como também é, de certa forma, aceita pelas pessoas que na vila residem, que vivem como a parte menos favorecida nessa relação e aceitam seus lugares sociais. A escola é a mais próxima de sua casa, mas o seu deslocamento envolve uma caminhada noturna de pelo menos 2 km de sua casa até à escola e vice-versa em um trajeto perigoso.

Eu tenho irmãs e irmãos. Eu sou a mais nova. A minha irmã Daniele é formada, ela tem 22 anos, ela terminou a escola aqui mas não estudou mais. A Tina, ela tem 24 anos, mas não estuda mais. A Sílvia também não estuda mais, parou no segundo ano. Elas pararam de estudar porque tiveram filho. Elas vinham um pouco, depois se esqueciam...aí não vieram mais.

Tudo é difícil em ser uma menina. Queria ser um menino, não queria ser uma menina. Ah não, muito chato ser mulher. Homem pode sair pra tudo que é lugar, mulher não pode. Em casa eu fico só olhando tv. E olhando pras minhas irmãs. De tarde eu fico lá...conversando com minha mãe. Eu queria arrumar um serviço, mas tá difícil.

Nesse trecho, percebe-se a oposição entre as atividades dos homens e as atividades das mulheres. Valéria narra uma rotina voltada para a mesmice da casa, longe de ter oportunidades de trabalho formal.

Minhas irmãs quando arrumavam namorado, eles não deixavam elas irem pra escola. Se isso acontecesse comigo, maaaaaaaas, eu iria igual e não daria bola pra ele, eu ia querer estudar. Se eu arrumasse um emprego, ia querer continuar também.

As minhas irmãs me colocam muito pra baixo porque eu não faço metade das coisas que elas fazem. Aí elas querem que eu faça, mas eu não quero. Aí elas me colocam muito pra baixo. As minhas irmãs, quando elas veem um guri, elas ficam esculachando os outros na frente dos guris. Elas se assanham muito e querem que eu vá junto com elas, mas eu não vou. Ah, não. Elas mostram muito os dentes pros guris. É isso. Aí chamam as outras de assanhada, essas coisas. É que eu gosto de ficar bem na minha, quietinha, ninguém pra incomodar. E as minhas irmãs são muito chatas.

Meus pais me dão força, mais que minhas irmãs. Elas, olha...só matando. Elas ficam só em casa, não trabalham. A minha mãe não pode mais trabalhar porque ela...ela tem 50, 52 anos. Meu pai tem 60 e poucos. Meu pai não trabalha mais, nem minha mãe. A minha mãe nunca foi à escola, meu pai também não. Meu pai sabe fazer conta melhor do que eu e a minha mãe não sabe nada, nem escrever o nome dela. Meu pai só sabe escrever o nome dele - José. Mas contas... Ele faz contas de muuuitas coisas, coisas que eu não sei. A Sílvia, ela não sabe escrever, então ela pediu pro namorado dela ir escrever o nome do bebê[16]. Aí uma outra, a Valentina, ela sabe escrever, sabe tudo. Só a Sílvia que não sabe. E ela não quer voltar pra escola, não.

Eu quero ser veterinária. Queria ser veterinária, artista, e só. Aí eu tenho que estudar, estudar muito, pra ser alguém na vida. Ai, eu imagino muita coisa. O meu primeiro salário eu ia dar pros meus pais pra arrumar a nossa casa e aí o resto eu ia botar na poupança pra eu fazer a minha casa. A primeira coisa eu penso nos meus pais, depois eu penso em mim.

A escola nem sempre é boa, tem uns guris chatos. E eu não consigo ler muito rápido, aí minha professora quer que eu leia muito rápido e eu não consigo e ela fica enchendo o meu saco. Tem muita coisa que me deixa nervosa. Aquela professora chata. Por isso tem umas pessoas que param, umas que vão e umas que nem vão mais pro colégio, se esquecem, essas coisas.

[16] "Escrever o nome do bebê" se refere ao ato de registrar seu nascimento em cartório.

Valéria começa a tentar elaborar o que a incomoda na escola: não conseguir atender à expectativa das professoras, o desconforto de ser exigida, cobrada, a irritação de ser exigida e não conseguir atender.

Em casa eu até que tenho tempo pra fazer os temas. Às vezes não dá, mas aí eu tento fazer. Às vezes eu não consigo, aí eu tento fazer no colégio mesmo. As minhas irmãs não me ajudam a estudar, aí eu não consigo. Então eu fico lá, quieta. Guardo todos meus materiais, jogo tudo fora. Eu não consigo fazer sozinha e tem que ter alguém pra me ajudar, mas nenhuma me ajuda. Nenhuma tem paciência. Os meus pais não sabem.

O desamparo de Valéria é total. Sem ninguém para ajudá-la, os esforços que suas professoras possam, historicamente, ter dedicado a ela, pode acabar se perdendo no contexto de grande vulnerabilidade em que ela vive, em que aprender de uma forma escolarizada não reflete a experiência de ninguém que mora em sua casa.

Se eu tivesse dinheiro toda hora, eu poderia vir de ônibus pro colégio, melhor que vir a pé, mas eu não tenho dinheiro toda hora. Aí cansa vir todo dia a pé, mas eu venho. Eu não desanimo. É, eu não...eu tento vir até onde der. Aí se eu não conseguir, eu...eu venho igual. Porque a minha mãe depende de mim pra comprar as coisas, por causa do Bolsa Família. Se eu não venho, eles cortam e a gente não tem como comer comida, essas coisas. Só eu e o Leonardo estamos na escola. Ele tem 20 anos. Mas ele não vem pro colégio porque ele trabalha, então ele não vem. Só eu.

Em casa eu tenho que cuidar dos cavalos do meu pai, porque ele não vai. Então eu e a minha irmã vamos pro campo e passamos a manhã toda lá, cuidando daqueles cavalos. Em casa é só arrumar as coisas e deu. Quando eu chego dos cavalos eu venho direto pro colégio. Só botar uma outra roupa e vir pra cá. Os guris não fazem nada. Trabalham.

Às vezes ser menina é complicado, às vezes é bom. As meninas elas sabem bem mais que os meninos. Ali na sala mesmo, tem muita gente que não sabe nada,

aí eu fico pensando... Eu tô lendo mais ou menos. Devagarinho eu vou conseguindo. O difícil é escrever e ler rápido, só. Mas devagarinho eu consigo...

5.3 Considerações

O relato de Valéria trouxe para mim, inicialmente, um desapontamento. Projetando nela um símbolo de resistência, de ânimo e de insistência na luta pela sua educação, justamente por me intrigar o fato dela ser tão assídua à escola ao longo dos anos, mesmo tendo avançado tão pouco, acabo descobrindo que ela se mantém na escola porque tem sonhos, mas acima de tudo, porque ela diz ser ela quem segura o benefício do Bolsa Família em sua casa. A "decepção" é exatamente a graça do relato: ele foge totalmente do que espero, do que imagino, do que teorizo. Vai além. O relato é vivo, é vida.

Saber que existem pessoas – crianças e adolescentes - que se mantém frequentes na escola para manter o benefício social do programa Bolsa Família[17], mesmo apesar do desânimo e do despropósito causado pelas repetências e pelas múltiplas dificuldades para se manter estudando, é um dado importante. Por um lado, o programa garante que crianças e adolescentes até 17 anos beneficiados com o Bolsa Família permaneçam na escola, prevenindo (ou postergando) a evasão. Porém, por outro lado, vemos casos como os de Valéria, em que a permanência na instituição não implica, necessariamente, uma permanência ativa, com significado, construção e potencial de transformação. Valéria parece ainda estrangeira à escola.

---

[17] Um dos requisitos para receber e manter o benefício é a assiduidade escolar. De acordo com informações da Caixa Econômica Federal, deve-se garantir frequência mínima de 85% na escola, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75%, para adolescentes de 16 e 17 anos. (Informações disponíveis em: http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx. Acesso em: 21/05/2020).

Na época da entrevista, Valéria já tinha 18 anos e tal requisito já não se aplicava a ela. Informações no portal do Ministério da Cidadania explicam que podem fazer parte do Programa Bolsa Família "(...) todas as famílias com renda por pessoa de até R$ 89,00 mensais; e famílias com renda por pessoa entre R$ 89,01 e R$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos". (Informações disponíveis em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia. Acesso em: 21/05/2020).

Valéria mora com nove irmãos, seus pais e seus sobrinhos. Sua família deve ter se encaixado, em algum momento, no segundo critério, enquanto ela era uma das adolescentes de até 17 anos na residência. Embora ela já tenha completado 18 anos, a renda da família ainda é baixíssima e há outras crianças na casa, portanto, acredito que a família ainda receba o benefício por algum dos critérios estabelecidos.

Me pergunto, também, o quanto o fato de conhecer Valéria há tanto tempo e de existir uma relação de hierarquia silenciosa em que ela é a menina que me conhece por pedir doações em minha casa e que, por acaso, acabou sendo minha aluna, interfere naquilo que ela escolhe narrar.

Quando fui sua professora, Valéria me perguntou, em aula, se eu tinha “alguma coisa para dar”. E justificou: “é pra uma guria lá”. Com toda a delicadeza dessa situação e de como se organiza a nossa relação, penso se o fato de nos conhecermos dentro dessa dinâmica afeta negativamente sua narrativa, inibindo-a, ou se enriquece o nosso encontro. Será que conhecê-la me capacita para visualizar as contradições e omissões dela ou me confere o equívoco direito de achar que conheço mais do que de fato conheço sobre ela?

Na noite em que entrevistei Valéria, ao levá-la de volta para a sala de aula, um homem distribuía panfletos para os alunos, anunciando cursos profissionalizantes a preços acessíveis para os estudantes da EJA. Entre os cursos, o homem anunciava o de auxiliar de veterinário. Observei Valéria entrar na sala, assimilar o que o homem estava oferecendo e logo levantar a mão, interessada, para perguntar o que ela precisava fazer para poder se matricular. O divulgador lhe responde que ela deveria entrar em contato com a escola de formação através do *WhatsApp* para pedir mais informações e conhecer os valores promocionais - o número de contato constava no folheto entregue aos alunos. Valéria, naquela época, não possuía telefone celular – e, mais do que isso, Valéria não é completamente alfabetizada. Assim, muito rapidamente, seu acesso a uma oportunidade foi negado pela exclusão reservada aos que vivem em situação como a dela. As oportunidades até existem e até podem ser anunciadas, chegando-se muito perto delas - mas o acesso a elas se mostra um desafio. Esse episódio de exclusão simbólica e sutil me fez pensar sobre as dificuldades de pessoas como Valéria para permanecer, também, no ambiente escolar. Ela possui o acesso à educação, mas com que qualidade, com que apoio, com que suporte, com que proveito? A escola encaixa nas suas necessidades, nas suas emergências, no seu modo de viver? As ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais para o acesso ao ensino superior e as políticas de assistência estudantil são exemplos que vieram a meu pensamento naquela noite: não seria necessário estender esses esforços à escolarização das pessoas em vulnerabilidade dentro da escola pública, no ensino básico? Só o Bolsa Família dá conta?

6 Ísis

"*Se tu não estudar, tu vai ter três oportunidades: ou tráfico, ou cadeia, ou cemitério"*

6.1 Introdução

Conheci Ísis na noite em que ouvi Valéria. Eram colegas de sala, e foi Valéria quem sugeriu a Ísis que participasse – e ela aceitou sem hesitar. Minha conversa com Ísis também aconteceu na escola. Me apresentei, contei que era ex-aluna da instituição e que Valéria tinha sido a primeira entrevistada dessa pesquisa que eu estava construindo. Expliquei a ela o porquê das minhas indagações, o direcionamento de meu trabalho e que as histórias de vida delas eram a minha principal fonte e meu principal interesse. Perguntei se ela gostaria que a história dela fizesse parte dessa tentativa de conhecer as dificuldades das mulheres ao longo de suas trajetórias de escolarização. Ela concordou em participar e em ter a entrevista gravada. Sua entrevista durou aproximadamente 40 minutos.

6.2 Ísis

Meu nome é Ísis. Tenho 16 anos. Eu entrei na escola em 2005, lá na EMEF1[18]*, no pré. Não lembro bem em que ano saí de lá. Sei que parei de estudar por um tempo, saí de lá, não gostava de lá... Porque mexiam comigo - que eu era gordinha e usava uma sainha, aí todo mundo mexia comigo. Então eu parei de estudar.*

Logo no início de sua narrativa, Ísis já apresenta um elemento importante em sua trajetória escolar: o *bullying*, o sentimento de exclusão perante o grupo. Ela retomará essa memória algumas vezes.

Com 10 anos, eu perdi minha mãe. Em 2012, com 10 anos. E aí eu não quis mais estudar mesmo, porque eu tinha perdido minha mãe. Eu fui morar com minha tia

[18] Identifico apenas pelo número 1 a Escola Municipal de Ensino Fundamental mencionada por Ísis. Toda vez que a mesma escola for mencionada, receberá essa nomenclatura.

e o meu tio, só que eles são pessoas muito ruins, então eu não quis mais viver lá e me casei quando tinha 13 anos.

Espontaneamente, Ísis apresenta uma segunda explicação para não ter desejado mais estudar: a morte de sua mãe. Muito cedo, fica sob a responsabilidade de seus tios, mas parece não encontrar afeto e proteção – e parece explicar que é por isso que "casou" aos 13 anos.

Fui morar com meu namorado e até hoje eu moro com ele. Foi ele quem veio fazer a minha matrícula, mandou eu estudar, disse que ia ser bom. Ele pediu pra eu vir estudar...então eu estudo à noite, ele trabalha de dia. Ele também vai vir estudar, vai trabalhar de dia e estudar de noite.

Eu desisti da escola na quinta série porque as pessoas debochavam de mim e também porque perdi minha mãe, e aí já não tinha...ah, desanimei. Ano retrasado eu voltei, me matriculei aqui nessa escola, mas parei de novo porque fiquei grávida, só que eu perdi o nenê. Aí voltei esse ano, agora, de novo. Agora tá tranquilo.

Ísis reafirma os motivos já mencionados anteriormente, explicando seu processo de desânimo, de despropósito em continuar estudando. Em seguida, ela aponta uma gravidez como um terceiro motivo para ter parado de estudar novamente, em um outro momento.

O difícil, agora, não é eu estar estudando...O difícil é que eu não tenho dinheiro pra comprar os materiais. Eu ganhei os materiais da minha irmã, ganhei caderno, lápis, borracha, aí eu tô estudando. Mas não tá difícil, não. É até bom porque eu quero fazer um...quero ver se a tia Raquel, a diretora, ou alguém me consegue um curso de Jovem Aprendiz, que eu possa trabalhar de dia, aí eu vou poder me manter.

Aqui, Ísis menciona que o atual desafio em seu retorno à escola é o custo dos materiais escolares básicos. Sem renda própria, ela retoma os estudos através do apoio de uma irmã. A questão do emprego e da renda são temas centrais nesse trecho, em que fica claro que a autonomia de uma mulher e suas possibilidades de acesso aos espaços são enormemente limitadas pela inexistência de uma renda

própria, ficando à mercê da ajuda de – ou dos empecilhos impostos por – pessoas ao redor.

Eu acho que ninguém entende ninguém. Eu perdi a minha mãe muito nova e andei um tempo jogada nas drogas, depois eu saí...ninguém entende muito. O meu namorado, ele que me ajudou a me tirar. Ele é tudo de bom. A minha mãe...bom, foram meus tios que me criaram. E eles tem os filhos deles, entende? Tem também uma outra guriazinha que eles criam. E parece que eles dão mais (não que eu seja ciumenta, não é isso) amor, sabe? Eles parecem dar mais amor, mais tudo pra eles. E eu... Parece que não sou nada. Por isso que eu fui embora bem novinha, porque eu não gosto disso. Moro com meu namorado. Antes morava com eles, mas era muito chato porque eles viviam me batendo e eu não gostava de vir pro colégio.

Eu nunca morei com minha mãe. Eu morei com minha tia, essa que me criou, desde os seis meses. Só que minha mãe puxou muitos anos de cadeia, minha mãe foi sempre cabeça louca, sempre usou droga, foi usuária de droga, então nem eu nem minhas irmãs moravam com ela. Mas depois que eu cresci minha tia ficou muito diferente, entende? Ela me judiava demais, e aí então eu nem gostava de ir pro colégio porque eu ficava com tudo marcado, as pernas...E aí eu saí de lá por causa disso, ficava com umas outras tias. Eu tenho mais amizade com meus amigos da rua, que me ajudaram, do que com eles dentro de casa.

Um sentimento de desamparo e carência afetiva parece perpassar todo o relato de Ísis. Ela narra a mágoa com a falta de amor por parte de seus tios, a hostilidade com que foi tratada ao longo de seu crescimento por quem deveria cuidá-la, protegê-la. A morte traumática e precoce de sua mãe é narrada com grande dor, mesmo que ela explique que sequer morava com a mãe, por essa ser, segundo suas palavras, "cabeça louca". Ísis retoma também, muitas vezes, o sentimento de vergonha – a vergonha das marcas de violência no corpo, a vergonha causada pelo *bullying* – causado por uma constante hostilização de sua existência.

Hoje eu fico de manhã e de tarde em casa, meu namorado vem ao meio-dia e almoça, de tarde vem de novo e toma café, e eu limpo a casa e algumas coisas e espero até a hora de vir pro colégio. Se aparecer um serviço ou alguma coisa assim,

eu quero. Ele me apoia, disse que era pra eu arrumar um serviço, só que eu tenho que estar estudando pra fazer Jovem Aprendiz, e eu recém comecei.

Eu quero voltar a estudar, quero fazer o Jovem Aprendiz pra eu trabalhar e me sustentar sozinha. E eu quero ser... Quero fazer direito criminal. Só que não é aquele direito criminal que defende... Eu quero é trabalhar direto lá dentro da cadeia, sabe? O meu sonho é ser isso ou trabalhar na perícia. Essas coisas de perito. É, o meu sonho é trabalhar na perícia ou fazer direito criminal - mas sonho mesmo é trabalhar na perícia. Também ter filho e casar, porque nós somos casados só de boca.

A escola hoje, para mim, é muito diferente do que foi antes. Tá sendo muito melhor agora. Eu tô estudando de noite, tem pessoas mais velhas que eu. O que eu não sei, eles me ensinam. O que eles não sabem, eu ensino. E ninguém fica debochando. Antes, quando eu estudava de dia, quando eu não tinha idade pra estudar de noite... Ai, eu detestava de dia, na tarde, por causa que... Ai, era muito chato. Era um monte de criança.

Ísis fala sobre o incômodo de estudar em meio às crianças, enquanto que à noite, entre jovens e adultos, ela recebe uma oportunidade de sair de um lugar de humilhação e de não pertencimento para um novo lugar: agora ela é uma "adulta" entre outros adultos, e as trocas são mais ricas e maduras, onde ninguém debocha de ninguém.

A escola me faz bem. Acho que pode mudar minha vida. A escola é a primeira porta que se abre pra nós. Se a gente nunca estuda, a gente não vai a nada, lugar nenhum. Que nem eu falo para os meus irmãos pequenos: "Se tu não estudar, tu vai ter três oportunidades: ou tráfico, ou cadeia, ou cemitério". Essa escola me ajuda um monte - e não é querer falar só porque eu estudo aqui, mas foi a escola que, quando eu precisei do apoio deles, a tia Raquel sempre me ajudou. Eu não tenho queixa de ninguém aqui de dentro.

Agora eu tenho tempo em casa pra estudar. Meu namorado que me sustenta, moramos só nós dois. Eu cuido da casa, lavo a roupa, limpo as coisas. Não tive filhos depois que perdi o bebê, mas eu tenho um sobrinho - ele tem, é sobrinho dele, mas a gente cuida. Ele tem a mãe dele, mas pra nós, ele é como nosso filho.

Eu já tinha repetido de ano antes de abandonar a escola, mas não foi isso que me desanimou. Foi mesmo porque a minha tia me judiava demais e depois porque eu perdi a minha mãe, e porque também os outros mexiam comigo. E foi isso mesmo, não foi porque eu rodei. Porque rodar...bom, se tu tá estudando, é normal, tu roda ou passa. Não foi isso que me desanimou.

6.3 Considerações

Ísis, com seus 16 anos, passa a entrevista inteira com os olhos marejados, especialmente quando conta sobre como se sentiu rejeitada pelos tios ao longo de sua infância e sobre a perda de sua mãe. Sua narrativa joga o leitor, sem preparo prévio, para dentro de sua história: Uma curta vida permeada por exposição a riscos e desproteção. Ísis conta que não foi o insucesso na escola que a fez desistir, mas a sua vida. O *bullying* que sofria de seus colegas e a vergonha que tinha de ir para a escola com o corpo coberto de marcas de violência demarcam que ela sai da escola como quem precisa se proteger, talvez, da destruição de sua autoestima.

Ela escolhe narrar seu relacionamento bastante positivamente ao contar que é no afeto do namorado, com quem vive desde os 13 anos de idade, que encontrou o apoio, o amor e a força para sair das drogas, sair da casa dos parentes, sair da rua e ser protegida pelo ambiente doméstico e pelo cuidado do parceiro. O companheiro de Ísis é narrado por ela como uma pessoa que lhe faz bem, que se importa com seu crescimento e que incentiva seus estudos.

Ísis romantiza um pouco o tempo presente em relação ao passado, trazendo à tona suas fragilidades e carências ao longo de seu crescimento, que, em comparação à Valéria, parecem ser grandes carências emocionais, mesmo que inscritas também em um contexto de vulnerabilidade social. Ísis cita alguns elementos relativos à questão financeira, mas suas maiores queixas são mágoas, traumas, abandonos, desamparos, rejeições. A violência, a morte e uma íntima relação com o universo das drogas – seja através de sua mãe ou de sua própria experiência – também são partes da realidade de Ísis.

7 Ema

“Aquela que quer, deixa a vida bagunçada.”

7.1 Introdução

Percebo o bom-humor de Ema logo em nosso primeiro contato. Quando termino meu encontro com Ísis, chamo Ema, com quem já havia combinado previamente a nossa conversa. Ela, Ísis e Valéria, naquele momento, eram colegas de sala. Ema é a primeira oportunidade que tenho de ouvir uma narrativa diferente das outras: diferente das meninas, ela é tratada por colegas e professoras como Dona Ema. É uma mulher negra, mãe, já com 50 anos e sua relação com a escola atravessa outros tempos, outras situações. A sua entrevista gravada é curta, dura aproximadamente 30 minutos, e é realizada também em uma sala cedida pela escola, no turno da noite.

7.2 Ema

Meu nome é Ema, tenho 50 anos. Tenho dois filhos grandes: um é doente e o outro é normal. O mais velho é gerente de obra e o outro, o que tem retardo mental, estuda comigo aqui no colégio, na mesma sala. Só que ele não...bom, ele vem pra escola mais é pra não ficar fazendo nada, né? Eu trago ele por causa que... Eu acho que... Até pra fazer companhia. E ele precisa estar com a ideia ocupada - pra não fazer besteira, sabe? E um faz companhia pro outro.

Bom, comigo foi assim: quando criança, a gente morava pra fora. E a gente, pra fora, às vezes precisa sair do colégio pra trabalhar, né? Então eu nunca tive oportunidade de estudar - só que agora eu tenho e vou correr atrás, né? Não importa a idade, o importante é ser feliz e realizar o sonho que a pessoa tem. Porque eu disse que eu vou fazer uma faculdade aos 60 anos! (gargalhadas). Eu tô correndo atrás do meu sonho.

É bastante nítida a diferença entre as mulheres mais jovens e as mais velhas, especialmente no que se refere aos motivos para sair da escola. Ema deixa claro que, por crescer na zona rural, era comum ter de deixar a escola para trabalhar nas atividades do campo ou na manutenção doméstica necessária em uma família numerosa. O acesso à escola, para as crianças do campo, era muito restrito. Uma característica de Ema é uma grande alegria perante a vida. Ela celebra o fato de estar na escola, celebra as amizades, celebra como uma conquista o seu ir e vir e faz questão de expressar que tem sede de chegar ainda mais longe, acessar ainda mais espaços.

Eu tinha ido na escola quando era criança, mas lá fora... Eles tinham que tirar a gente. Os velhos, os pais, tinham que tirar a gente da escola para trabalhar. Então a gente tinha que trabalhar - a gente teve uma infância muito rigorosa. A gente tem, tinha, uma família muito grande, então ou a gente saía pra cuidar o pequeno, ou saía pra ajudar, pra cozinhar, pra ajudar o pai e a mãe... Eu tive uma infância muito rigorosa.

Os meus irmãos eu nem sei se eles estudaram, porque eles são mais velhos que eu, então... Eu não sei até que série eles foram, mas eu acho que eles sabem ler, eu acho. Eu sei que meu irmão mais jovem chegou a estudar. Depois ele foi embora, continuou estudando... Mas os meus primos, todos eles tem esse primeiro grau, porque eles também correram atrás depois de velhos, né.

Voltei a estudar já tem um tempo. Fazia muito tempo que eu tava no colégio, mas depois chegava o inverno, eu ficava doente (eu estive muito doente), aí o doutor mandou eu dar um tempo porque era muito frio, e inverno... Aí ele mandou eu dar um tempo e agora eu tô bem, graças a Deus, e tô voltando de novo. E não estando em casa eu não pego celulite! Eu gosto muito de estudar, gosto de vir pro colégio. Eu gosto de fazer as coisas.

O pai dele, o pai do meu filho - esse que é doente - é morto. O pai do meu outro filho também já é morto. E aí, então, não foi difícil a vida. Porque a gente trabalhava e a gente já tava, assim, acostumado a trabalhar, trabalhar... Então não teve muita dificuldade, porque a gente já tava acostumado.

Não tem nada que me desanima na escola, tá tudo calmo. Eu, pra eu não vir na aula... Só se eu estiver muito cansada, mas aí eu tenho que estar muito cansada.

Porque senão, se eu puder, eu venho. Eu cuido do meu filho, né, porque ele tem retardo mental. Então ele ganha, ele recebe - e aí eu cuido dele. Somos só eu e ele.

Eu quero... Eu quero chegar lá! Primeiro, pegar meu diploma do primeiro grau, e aí chegar lá. Fazer uma faculdade. Eu ainda não tenho ideia do que quero fazer, mas às vezes a pessoa vai fazer só porque quer fazer faculdade mesmo. Porque se eu não tivesse desistido por causa de doença, eu já teria terminado o primeiro grau. Já estaria com o primeiro grau feito, mas aí teve doença... Mas isso aí é outro departamento.

A escola me faz bem. Porque eu tomava um monte de remédio pra depressão, hoje eu já não tomo mais. Eu venho pro colégio, converso com um, converso com outro, vejo lá, vejo cá, converso com a professora... Quando vê, chega em casa, deita e dorme e amanhã já é outro dia e já tem que pensar no dia de amanhã. E quando chega final de semana eu gosto de sair, aí não tem mais...Terminou a depressão. Eu gosto de vir pra escola, gosto de conversar. Gosto de pegar o assunto, botar o assunto em dia, falar do fim de semana... Ah, eu gosto!

Ema fala entusiasmada sobre seu desejo de “chegar lá” que, para ela, significa avançar em seus estudos e certificações, até conseguir chegar no nível superior, não importando o curso. Ela fala sobre a saúde e o inverno como empecilhos que dificultam o término de seus estudos, apesar dela gostar tanto de ir para a escola, especialmente por seu caráter social. A escola como respiradouro, como mencionado por Madeira (1997) parece se confirmar, especialmente nos casos de mulheres já maduras como Ema.

Aquela que quer, deixa a vida bagunçada. Se a pessoa deixar a vida ser bagunçada e não desbagunça... Ela vai continuar sempre bagunçada, né? Então eu acho que a mulher tem que lutar pelo que quer, lutar pelos sonhos, lutar...Se tem vontade de estudar, tem de correr atrás do sonho. Eu tenho tempo pra fazer as coisas e consigo fazer. Agora mesmo, eu tô encaminhando o meu filho porque ele tem direito a uma pensão. Dá tempo de eu encaminhar, dá tempo de eu sair para os bailes e dá tempo de vir pro colégio. Em casa eu faço as tarefas domésticas sozinha. Por causa que com meu filho, ele não… Eu tenho só dois filhos. O pai deles? Não eram meus maridos, foram só namorados. Eu nunca me casei.

Ema parece se sentir tão dona de seu destino, tão emancipada e capaz, que profere frases como “aquela que quer, deixa a vida bagunçada”. Afinal, ela parece estar *desbagunçando* a sua, sentindo-se autônoma nesse processo de fazer escolhas que a fazem feliz. Observo o fato de que ela não toca em assuntos difíceis, não narra nenhuma dificuldade como mãe solteira criando dois filhos, não expõe suas dores, sequer gasta tempo para falar de seus problemas de saúde. Respeito a sua vontade de se construir como quiser.

7.3 Considerações

Dona Ema, muito bem-humorada, se diverte ao contar sobre como a escola é um ambiente de socialização, de conversa, de encontros. Associa à escola, inclusive, a cura de sua depressão, de sua solidão e isolamento. Mãe solteira de dois filhos criados, um deles com necessidades específicas, conta que vive da pensão do filho, que é seu companheiro também na escola. Ema, tão vestida de sua força e de sua impressão de ser dona de seu destino, quando indago sobre os problemas que as mulheres enfrentam durante suas trajetórias de escolarização, diz que as mulheres podem, se assim quiserem, “desbagunçar” as suas vidas e fazer o que querem, seguir suas vontades. Quando questionada, Ema até admite os percalços associados a uma vida enquanto mulher, negra, mãe solteira, mas se sente a única responsável pela superação de todos eles. Porque *quer*, ela *desbagunça*.

Ema apenas em anos recentes conseguiu retomar seus estudos e talvez não tenha pensado ainda que estar voltando só agora, madura e com os filhos criados, talvez indique que não tenha sido tão fácil retomar antes. Ela pouco conta sobre os anos que passou em casa com seus filhos, muito provavelmente sob condições pouco favoráveis, mas narra com empolgação a atual fase de sua vida: estudando, com planos de ainda fazer uma faculdade, contente, indo aos bailes no final de semana, cercada de pessoas com quem conversar na escola e segura de sua capacidade e de sua força. Mas será que foi só ela querer “desbagunçar” a vida que assim imediatamente aconteceu?

O que mais me chama atenção na narrativa de Ema é justamente o que ela não conta. Tão divertida, talvez não seja uma boa ideia remexer em feridas, revisitar o passado, contar sobre sua experiência como mãe solteira, cuidando sozinha de duas crianças, um dos filhos precisando de cuidados especiais. Mas é interessante que ela escolha a construção de narrativa vibrante, que demonstre sua força e a vida que ainda tem pela frente, cheia de sonhos para conquistar.

8 Daniele

“Tem que fazer uma troca, né?”

8.1 Introdução

Daniele parecia ter uma grande curiosidade em participar da mesma pesquisa que sua irmã, Valéria. Um dia, me avisou que agora tinha um celular e *WhatsApp*, e que eu podia combinar com ela por ali. Negociamos um dia para nos encontrarmos na escola, enquanto Valéria ia para a aula. Daniele é uma das irmãs mais velhas de Valéria e já terminou o ensino fundamental. Para o nosso encontro marcado, ela pediu que eu levasse, em troca, alguma “coisa para dar”.

Minha conversa com a Daniele é a mais desafiadora dentre todas as outras. Assim como ela me conta sobre sua vida, também me pergunta sobre a minha. Faz questionamentos, assim como observações sobre mim. Faz menção à fatos que ela conhece sobre mim. Comenta minha personalidade. Com o microfone desligado, me pergunta se meu relacionamento já me fez sofrer – não entendo de onde aquela pergunta surge, mas me bate esquisita, e ela diz que mereço “coisas muito boas”. No final da noite, volto para casa aos prantos. Foi dolorosamente bonito contemplar tudo o que a pesquisa já tinha me proporcionado em trocas humanas até aquela noite. Eu merecia muitas coisas boas? Ela é quem merecia!

Em geral, as entrevistas tinham sido experiências sobre perguntar e ouvir, mas com Daniele acabou sendo outra coisa. Por isso, embora na transcriação das narrativas anteriores eu tenha suprimido os diálogos e as minhas perguntas para as narradoras, no caso de Daniele, tive de manter alguns dos diálogos que julguei significativos, justamente pelo grande abalo em minha postura de “perguntar/ouvir”. Creio, também, que o fato dela me fazer questionamentos também seja digno de ser registrado.

8.2 Daniele

Meu nome é Daniele, eu tenho 21 anos. Eu moro com meus pais e todos meus irmãos, são nove. Mulheres são cinco. Moramos todos juntos.

A minha primeira escola foi essa. Nunca rodei. Só... Eu batia nos colegas, né? (risos). Incomodava. Batia nos professores também. Me chamavam de diabinha. Eu aprontava, pulava o muro. Isso desde pequena. Mas agora não. Agora eu parei no terceiro grau[19]. Aí parei de estudar pra trabalhar agora, essa semana. Tô só esperando me chamarem. É isso.

No colégio aqui era bom. Eu gostava da professora Natália. Natália era boa. Ela me ajudava. Foi bom aqui. Na EEEM1[20] era ruim. Eu parei e voltei, agora já completei tudo, já. Mas eu parei porque... Ah, todo mundo... Porque eu era a melhor da sala de aula. Mas a pessoa para porque enjoa. Enjoa estudar. Parei a primeira vez na primeira série. Mas já completei.

Dentre muitas problemáticas que envolvem o crescimento de Daniele, ela menciona que entra na escola sendo chamada de diabinha, pois era uma criança que, desde muito cedo, se envolvia em muitos episódios de agressividade: o bater – nos colegas e nos professores – era parte do seu "aprontar". Mais adiante, ela passa a se narrar como revoltada.

Outro ponto de destaque no início de seu depoimento é o motivo que ela destaca para deixar a escola: "porque eu era a melhor da sala". Ela conta que, apesar de ter abandonado muitas vezes, já terminou o ensino fundamental.

Eu pensei assim "Não, vou ter que completar, eu tenho que estudar de novo", e aí eu estudei de novo. Ninguém pergunta o porquê que a gente para, mas é que... Eles botam muito apelido. Por isso as pessoas param. Muito apelido. Os colegas, principalmente, botam tudo que é apelido. Mas pensa em apelido... E aí eu brigava e batia (risos). Se me chamavam na direção, eu não vinha. Ficava lá na sala de aula esperando. Até tenho saudade disso. Mais ou menos, mas tenho.

[19] Daniele terminou apenas o ensino fundamental.
[20] Daniele menciona uma Escola Estadual de Ensino Médio localizada no Centro de Pelotas. Toda vez que a mesma escola for mencionada, receberá a nomenclatura EEEM1.

Agora, Daniele dá uma nova indicação: novamente, o *bullying* e o sentimento de inadequação é citado, assim como no depoimento de Ísis. Os apelidos, o deboche, a insegurança e o quanto aquilo que a escola como um todo (professores, colegas, cultura escolar) rotula como diferente, estranho, inadequado e incapaz afeta as autoestimas de crianças que já estão naquele ambiente em estado de sobrevivência, apesar de suas bagagens pesadas de múltiplas vulnerabilidades. A sua resposta é, quase sempre, expressar grande agressividade como defesa – o brigar e o bater.

A gente mora longe da escola. A Valéria até ia embora...da sala. Só eu terminei de estudar. Nenhuma das outras terminou. Pararam na quinta série, uma parou na sétima, outra parou na oitava. Outra parou no 1º do 1º e nunca mais. Pegaram filho, né. Eu não. Elas vinham só por causa da merenda (risos). MERENDA! Pode ter certeza.

O meu pai é aposentado. E charreteiro. Minha mãe é dona de casa. Não é aposentada ainda, mas tá se encaminhando. Meu pai tem cavalo, porco, galinha, tem bastante cachorro (risos). Pato. Um monte de bicho.

E eu? Tô em casa... Fazendo faxina. Eu faço faxina. Quando eles me chamam – as mulher daqui do bairro. Eu largo currículo. Aí boto "faço faxina" ou "limpo casa", e aí eles me chamam. Tu conhece a Sônia, da igreja? Eu faço faxina pra ela, sempre que eles precisam eles me chamam. A Joana é tri parceria [filha de Sônia, minha amiga de infância]. *Vocês são amigas ainda?* [Daniele nos conhecia, talvez da rua, talvez da escola. Não sei ao certo.].

Interrompo a narrativa de Daniele para pontuar, novamente, o fato de que ela é a narradora que mais interage comigo. Diversas vezes, ao longo de sua fala, pausa para me fazer perguntas. Sinto o curioso desconforto de me sentir também convidada a falar de mim e fico insegura quanto a como proceder, mas me permito ser uma pessoa. Não posso escapar do fato de que Daniele me conhece. Conhece um pouco de minha vida, amigos. Nossas infâncias foram contemporâneas, no mesmo ambiente escolar, circulando pelo mesmo bairro. Deixo-me ser questionada. Confio na riqueza de nossa troca.

D: Tu aprontava também?
E: Não, eu sempre fui assim mais quietinha.
D: Tu é muito paciente. Tu tem paciência, bastante. Pra quieta eu não sirvo (risos).

Comento que sua irmã havia me contado que os namorados de suas irmãs não as deixavam ir para a escola. Peço para ela comentar se concorda ou não.

É verdade. Mas isso era mais elas. Eu fazia a mão[21] e pedia coisa pra comer. A Valéria também não, porque ela estuda.

Mas vir pra escola era meio chato. Às vezes eu ficava na rua. Entrava, depois ia embora. Todo mundo me achava inteligente, tá bom: então posso faltar um pouquinho. Aí eu ajudava as pessoas, ahn, meus amigos também... Nas matérias (pausa)... Em troca de: coisa pra comer (risos). Tem que fazer uma troca, né?

Eu ainda quero ser... Fazer um curso de Gastronomia. Eu gosto, sei fazer comida. Ou... Ser engenheira. Civil. Um desses dois. Eu fiz o ENCCEJA[22] e passei. E o ENEM também. Só eu... Eu errei... Eu não passei em... Biologia e... Língua Portuguesa. Que eu... Não me lembrava, me deu um branco. Em Matemática eu sei conta de cabeça, que nem meu pai. Eu e ele. Nem preciso de lápis. Mas às vezes eu gosto do papel também, que às vezes não dá pra entender...

Meu pai era de Canguçu e minha mãe também. Nós nascemos lá em Canguçu e viemos pra cá. Sabia que a gente era bem bichinho do mato? A gente tem bastante parente lá, mas aqui a gente era bem... Bem bicho do mato. Não conhecia as pessoas, sabe? Foi difícil, mas... Acostuma. Eu vim com 10 anos. Faz 17 anos que nós tamo lá[23]. A Valéria nasceu aqui, que a Valéria é a caçula. Caçula da casa. A Sílvia não sabe nada, e ela não quer voltar pra escola porque ela tem vergonha, porque ela tem

[21] O "fazer a mão" significa combinar, para as irmãs, o "ficar" com os garotos, intermediando esses encontros, pedindo "coisas de comer" em troca.

[22] ENCCEJA é a sigla para Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, uma prova aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para jovens e adultos que desejam obter a certificação de conclusão do ensino fundamental e/ou do ensino médio.

[23] Daniele, no início da entrevista, diz ter 21 anos. Aqui, entretanto, diz que ela e sua família estão há 17 anos em Pelotas e que ela chegou aqui com 10 anos. A conta não fecha, mas não achei necessário confrontá-la a respeito. Em seguida ela diz que Vanessa, que tem 18 anos, já nasceu em Pelotas, então talvez ela tenha errado a idade que ela afirma ter quando saiu de Canguçu, pois acredito que tenha mesmo 21 anos.

ataque epilético. Ela tem uma guriazinha, de um ano e oito. A minha outra irmã tá grávida, vai ter um gurizinho. A Tina, ela já tem um gurizinho de 3 anos, é um terrorista. Lá em casa mora essa família toda, é bem povão.

Nós temos quatro irmãos homens. Um trabalha. Eu e ela [Valéria] cuidamos dos bichos, nós conhecemos bastante gente lá. Aí a gente incomoda as pessoa também. Os vizinhos. Tem um amigo meu lá que cuida cavalo junto, ele diz assim "cuida pra mim, Daniele" e eu "só se tu trazer alguma coisa pra mim comer". Aí eu cuido (risos). Ele traz um monte coisa. Aí eu "ah, beleza, pode vir só mais tarde pra buscar os cavalos, tá ótimo" (risos). Mas ele fica lá igual. Ele mora lá perto, Pedro. Louquinho, mas é gente boa. Tem 10 anos, é um gurizinho, louquinho.

Esses dias eu e a Valéria largamos currículo em tudo que é lugar. No centro, de a pé. A Valéria quer fazer até o primeiro grau. Pra trabalhar eles pedem primeiro, segundo grau... Antigamente não pediam nada. Podia trabalhar normal. Agora eles pedem tudo. Até o diploma, se der, eles pedem. Muito difícil isso tudo. E, tá, estudar é legal, mas tenha paciência. Chato é ter que aguentar os colegas, os exibidinhos, e as professoras... Nojentas. De resto... Tirando uma professora pra parceira tá no lucro, porque o resto...Eu fico bem sozinha. Não me sinto bem. Prefiro tá sozinha, eu e a professora. Nós duas, batendo trela. É bem melhor. Muita gente... Às vezes tu quer falar uma coisa e tem muita gente e tu começa a gaguejar. Eu começo a gaguejar, aí não dá. Tu pergunta uma coisa, o outro pergunta outra coisa igual. Qual que ela vai responder?

Nesse trecho, Daniele traz à tona um sentimento desgostoso em relação aos colegas "exibidinhos" e às professoras "nojentas". Percebo essas queixas como parte de uma marginalização: Daniele não se sente parte daquele grupo e da própria cultura escolar. Ela não só não se sente parte, como é constantemente lembrada de que realmente não faz parte. Em contrapartida, ela rejeita essas pessoas, seus opostos. Há, portanto, um ativo processo de repulsão: do grupo perante ela, e dela perante o grupo, o que contribui para que o ambiente escolar seja pouco atrativo para ela, já que pouco reflete e acolhe a sua existência. A vergonha e a insegurança para existir, para se colocar, para tirar dúvidas também se instalam como parte desse estrangeirismo.

Eu estudei aqui de noite também. De dia eu podia dormir, brincar, incomodar (risos). De noite é melhor. Pode ajudar em casa, lavar roupa, alguma coisa que a mãe...E de noite tu tem livre pra estudar, cabeça livre.

Minha mãe parou na terceira série, meu pai parou na terceira também. Tinha que trabalhar na roça. E que tava de guerra, não sei do quê, e tinha que trabalhar a troco de comida. Aí meu pai parou de estudar. Estudo era pra rico. Estudar era pra rico. Agora não, agora todo mundo pode estudar, normal. Eu quero fazer faculdade, mas eu quero ter um serviço bom, pra trabalhar, pra poder pagar...Tá tudo caro, tudo na base do dinheiro. Mas comprar as coisas, roupas, é mais importante. Só que é muito difícil. Mas se Deus quiser, eu quero fazer faculdade. Mas pra trabalhar tem que ter experiência, tudo tem que ter experiência. Eu me alistei na fábrica do meu irmão, porque com uma assinatura, depois tu consegue.

Assim como Ema, os pais de Daniele também são pessoas que cresceram na zona rural, sem oportunidade de estudo. Ela menciona seu pai trabalhava, inclusive, em troca de comida, possivelmente em péssimas condições de trabalho rural, em uma época em que estudar era uma atividade reservada às pessoas privilegiadas. Quando Daniele diz que hoje já se pode estudar, me pergunto: Será mesmo? Em uma época em que supostamente todo mundo pode estudar, como ela diz, por que suas irmãs não se alfabetizaram? Por que ela e sua família ainda vivem em condições de grande pobreza? Em tese, a educação foi democratizada e o seu acesso, de fato, foi universalizado. Mas sob que condições a maioria das crianças e adolescentes vão para essa escola? Que diferença essa escolarização tem conseguido fazer na vida das pessoas? Como se dá a escolarização dessas crianças famintas, que não têm sequer uma cama própria, quanto mais um espaço para fazer suas atividades?

Ah, e eu quero trabalhar pra ajudar em casa. Ter minha própria casa, mandar e desmandar. É. Imagina, tu dorme numa cama de casal... Tem que dormir com três, não dá nem pra se espichar. Nem ter o próprio cobertor. Às vezes sem coberta, ou no frio ou calor, tem que dormir tapada, por causa do anjinho [referindo-se a algum dos sobrinhos pequenos e ao fato de dividir a cama com as irmãs e as crianças]*. É bem difícil, e é um monte de gente em casa. Uma casa, com um monte de pessoas...É ruim. Mas estamos aí.*

Eu faço faxina, ajuda. Meu pai é aposentado. As minhas irmãs trabalham (pausa) – às vezes, quando chamam. E a minha mãe fica em casa, como dona de casa, lava roupa, limpa casa. E aí... Vamo se virando. Ajudo meu pai fazendo frete, catando litro... Um monte de coisa.

Conto para ela a situação da minha casa após meu pai ter descoberto um câncer e meus pais não terem fonte de renda fixa – me percebo em uma tentativa, talvez, de estreitar as nossas possíveis distâncias e diferenças.

Tu trabalha em colégio? É professora?

Respondo que não sou professora ainda. Na época, tinha outro cargo em escola e estava aguardando uma oportunidade em sala de aula.

Mas tem que ter paciência pra aguentar criança. Tu gosta de ser professora? Porque tem que ter paciência. Tu é bem calma. Dá pra ver que tu tem calma, tem paciência. Coisas que eu não tenho. Eu gosto do diálogo com... Pessoa, adulto. Com criança tem que ter toda aquela delicadeza...Imagina, às vezes tu acha uma patricinha e tem que fazer tudo o que ela quer, ai, dá um nojo! Tem que dar atenção só pra ela, pros outros não... É ruim. E se pega um revoltado... Te morde, um monte de coisa. Eu trabalhei numa creche. Três dias, não aguentei. A mulher me disse "Ah, fulana, tu quer trabalhar comigo?", e as crianças me mordendo. Voltei toda roxa. Nunca mais. Até preciso trabalhar, mas não tanto, pelo amor de Deus. Eu entendia que era criança, né. Mas era demais. Era muito chato.

Pergunto a ela sobre as crianças revoltadas que ela menciona. Por que ela acha que são revoltadas? O que ela acha que essas crianças precisam?

Uma atenção. Como a mãe não dá... Pode ter bastante criança, bastante filho[24]*. Pode estar só precisando de carinho. Atenção. Bom diálogo: não fazer o que não é pra fazer, não brigar na escola, ser mais ativo. Estudar. Aí é bom. Eu sei que minha*

[24] Me pergunto se, aqui, ela estaria falando com base na sua própria experiência, talvez?

mãe quase me arrancava minhas orelhas. Apanhava mais ou menos, fugia às vezes. Escondia na árvore. Saía hoje, voltava amanhã. Até dormia lá, em pé. A minha irmã me levava uma coberta. Eu descia, via que ela tava dormindo, dormia um pouquinho. Se ela tava de pé, voltava correndo. É... Ela queria me levar até na escola, eu dizia "Não precisa! Eu não vou aprontar!". Ô, débil mental! (risos) Aí eu parei dois dias só, mas eu me sentia sufocada, eu tive que aprontar de novo. É isso. Eu não levava desaforo pra casa. Não levo até agora. Esses dias uma guria queria bater na minha irmã, mas peguei ela pelo pescoço, tô nem aí. E ela é mais alta que eu. Ela acha minha irmã metida. O que que tem? Não faz nada pra ninguém. Né? Deixa ela quieta. Mas... Não precisa agredir, né? Não precisa agredir ela. Aí eu vim, minha irmã é cagada. Eu tenho que defender ela. A Valéria tem paciência igual tu. Até demais. Bem calminha. Quando é pra brigar ela se esconde. Nós tamo lá: "Sai daí guria", e ela "Não". "Vamo, tchê!", e ela "Não". "Então tá bom...(pausa) Cuida as crianças então que nós vamos resolver". Aí se ela resolve que vai brigar, ela pega alguma coisa... (pausa) ...que corta. Aí eu digo: "Não!... Não, peraí. Não podemos ser presas ainda. Calma. Não precisamos... Tanto. Se precisar, a gente te chama. Depois de amanhã, tá?" Ah, não, aí já é demais.

Mas são as vizinhas que sempre incomodam. Minhas irmãs brincam no campo, roubam alguma coisa, boneca, alguma coisa. Aí elas têm que ir entregando e batendo, batendo nas crianças. Aí eu digo "entrega os lixo aí". Às vezes eu até pego pra mim e dou pra ela. Eu também pego dela, quando eu ganho... Brinquedo, alguma coisa. Tão sempre dividindo. Chega depois, não tem nada.[25]

Falo para Daniele que eu vou apresentar essas histórias na Universidade e eu quero que ela me ajude a chegar nos pontos mais importantes que as pessoas precisam saber. As falas estão demarcadas com E (entrevistadora) e D (Daniele).

> E: Aí eu vou falar sobre o que a gente conversou, e aí eu vou pensar sobre o que a gente conversou, eu vou...
> *D: Fazer um resumo.*
> E: É, fazer um resumo. Aí eu vou dizer: "Bom, eu acho que as gurias, elas têm, as gurias da escola lá, as gurias, as mulheres, as senhoras que eu entrevistei, elas têm várias dificuldades... Eu acho que elas têm várias dificuldades pra frequentar a escola às vezes porque, ou é longe..."

[25] Não entendo bem essa dinâmica que ela narra. Percebi que é sobre os objetos, roupas e brinquedos que elas e/ou as vizinhas ganham em doações e como é feita essa distribuição entre elas.

D: Muito apelido, muito...
E: É... A escola às vezes é chata pra elas. A escola às vezes não é um lugar... Agradável, também. É isso?
D: É um lugar ruim. Um momento ruim.
E: E que às vezes tem coisa melhor pra fazer em casa...
D: É. Tem.
E: Aí eu vou falar tudo isso.
D: Ficar olhando novela...
E: Até ver novela é melhor? (risos)
D: É. Ficar conversando com os pais, dando atenção pros sobrinhos, comendo.
E: Sim... Aí a escola... É diferente disso, né?
D: É. Mas eu gostava de vir pro colégio mesmo pra aprontar (risos).

A Valéria tem mais dificuldade. Ela começa a gaguejar, ela não tem paciência, ela se estressa muito. Mas eu ajudo ela, faço ela ler tudo. Mas eu faço um livro, mando ela ler todinho. Aí o que tá errado, eu digo: "Volta, lê tudo de novo, com calma". Tu lê no ligeirão, tu não entende nada, né? Eu digo: "Primeiro tu lê com calma, depois tu lê correndo". Eu aprendi assim. Eu aprendi a ler na segunda série. É, na segunda série.

Alguém interrompe com uma batida na porta. O gravador capta um ruído e, em seguida, ouve-se a voz da funcionária, Tia Maria, personagem muito querida nessa comunidade escolar, que entra na sala e pede licença para tirar o lixo. Ela reconhece Daniele e pergunta sobre seus pais – Daniele conta que o pai está com problemas de coluna. Partindo do mesmo assunto, ela retoma sua narração:

Ah, é por isso que eu disse... Mas é bom que a gente tá fazendo as coisas pro pai, a gente tá ajudando, conhecendo bastante gente... Tamo conhecendo bastante gente... Conhecendo outras... Paisagem... Vê outros amigos, outras caras... Faz chantagem com coisa de comer (risos). Eles me dão igual. Minha irmã fica quieta, eu já falo tudo. Esses dias ela tava com fome, eu falei assim "Tá com fome?" e ela "Não". E eu "Que ronco é esse? Tua barriga!" (risos). Aí eu ganhei e dei pra ela.

Os guris não fazem nada, servem só pra sujar. Só um meu irmão que ajuda a lavar a louça, faz comida, uma gororoba, mas faz. E sabe secar louça. Homem é melhor. Pode andar sem camisa. Mulher não, mulher já tem que tá botando top, alguma coisa. Mas nós somos mais espertas. Os homens também... São meio tapados né? (risos)

Mulher é muito... Parece até bicho do mato, sabe? É chato. Homem é mais fácil, tu tem mais intimidade com as pessoas. É muito difícil. Eu tinha amigo só homem. Porque eu aprontava, né...(risos). Era a diabinha. Aí todo mundo me apelidava de machorra, porque eu quebrava todo mundo a pau. Eu era muito revoltada. Tendência, né. Porque minha mãe é muito braba...

As relações de gênero na escola ficam explícitas nesse trecho do depoimento de Daniele. Sua personalidade explosiva, briguenta, "revoltada" (tendência que atribui como herança de sua mãe) acabava por conferir a ela a classificação como "machorra". A menina masculinizada, que desocupa seu lugar de feminilidade ao se comportar, supostamente, como um homem. A agressividade é um traço atribuído como masculino. Portanto, além de ser a diabinha, Daniele era também apelidada de *machorra*, nomenclatura atribuída a mulheres "masculinizadas", relacionando também a uma orientação sexual lésbica.

Depois do último trecho, ela me pergunta sobre minha pesquisa, porque observa que estou com uma cópia em mãos. Explico que aquele era o texto da primeira etapa que eu já havia apresentado, mas que ainda precisaria terminar, e a entrevista dela estaria presente na versão final que ainda seria apresentada.

> *D: Tomara que seja uma professora boa.*
> E: Sim, elas são três. São três professoras, muito boas, elas gostaram muito das histórias.
> *D: Tu quer ser só professora ou tu quer ser professora de uma matéria específica que tu gosta?*
> E: Eu... Eu sou professora das crianças pequenas, sabe? Até quarta série.
> *D: Uhum.*
> E: Que dá aula de tudo. É nisso que eu sou formada. Pedagogia.
> *D: Tu é formada em Pedagogia?*
> E: Pedagogia.
> *D: Eu pensava que tu ia ser professora de Matemática...*
> E: Eu?
> *D: Tu é boa em Matemática?*
> E: Acho que só um pouquinho.
> *D: Foi difícil passar na faculdade?*

E assim conversamos brevemente sobre minha trajetória. Me sinto encurralada e constrangida a falar sobre mim, mas respondo suas perguntas. Conto do ensino médio técnico, sobre o meu curso e que um dia resolvi que queria ser professora. Em

diálogo em que comentei sobre meu curso ser mais masculinizado e das oportunidades de trabalho serem reduzidas para as mulheres, ela me conta:

Eu trabalhei... Eu trabalhei, me vesti de homem, e trabalhei numa argamassa, que faz casa. É tipo um... Aquela coisa lá que eles fazem pra levantar a casa. Fazer cimento, fazer argamassa, assentar tijolo... Eu aprendi tudo. E eles pensavam que eu era homem, aí tive que engrossar um pouquinho a voz, né. Aí eu... Aí teve um dia que eu soltei o cabelo e o homem: "Tu é uma mulher?" e eu "Sim! Tu não queria que eu trabalhasse? Tô trabalhando.". E eu segui igual.

Comento com ela que meu pai é pedreiro e que também já trabalhei com ele, especialmente nas suas crises de coluna. Conto que não sei muito, mas que sei rejuntar.

Rejunte, assentar tijolo, eu sei. Sentar tijolo também é bom. Botar uma massa, botar aquele coisinha...Tem que ter paciência.

E ela me questiona mais uma vez:

D: Teu sonho era ser professora?
E: Acho que era.
D: Desde pequena?
E: Acho que sim.
D: Eu não (risos).

Engenheira civil. Eu gosto muito de fazer obra e coisa. Desde pequenininha. Fugia do meu pai, fugia do colégio também, e ia pra lá. Analisar, ver o que eles tavam fazendo... Depois eu entrava pro colégio.

Eu gosto bastante de sentar tijolo e... Obra. Tudo. É, como tu é professora agora, tu já conseguiu... Mas isso de motor, deixa pra quem quer. Deixa pro próximo. Tu já podia tá trabalhando na tua área. A Joana já foi até pros Estados Unidos, né?

Daniele relembra Joana como trajetória contemporânea à minha, com quem estudei durante o ensino fundamental e médio. Uma antiga amiga minha. De novo me surpreende ela saber de nossa amizade. Também me incomoda um pouco o resgate de meu passado e de uma amizade já desfeita. Sinto um incômodo como se fosse eu

a convidada a narrar fatos e memórias. Meu encontro com Daniele teve esse aspecto de me desacomodar em um nível pessoal. Escolhi trazer esses diálogos ao texto pois, como já disse antes, acredito que essa subversão na ordem esperada para a entrevista seja válida de ser apresentada. Daniele não é uma narradora passiva.

Meu sonho estar nos Estados Unidos, comer batata cru[26] *(risos). Mas ela* [Joana] *é uma mulher única. Ela tem... A mãe dela é muito ótima. Ela também... Mulher... E uma só. Lá em casa são cinco. O pai quer pagar faculdade, mas aí vai ter que pagar pra todo mundo, então não adianta. Esse dinheiro que tu vai investir com nós, ajuda em casa. Nós vamos trabalhar, uma hora nós vamos fazer uma faculdade, querendo ou não. Então... Eu quero trabalhar, quero adquirir minhas coisas, quero ajudar em casa também.*

Daniele pergunta se eu trabalho o dia todo em pé. Respondo que sim. Comento que também me sinto muito cansada para dar continuidade aos meus estudos depois do trabalho.

> E: Porque eu fico cansada... E fico imaginando: se eu fico cansada, imagina... Será que não é a mesma coisa com as gurias que estudam aqui de noite?
> *D: É...*
> E: Sabe?
> *D: Mesma coisa. Mas tem gente que vem pro colégio só pra namorar, sabia? (risos)*

É! Já fiz chantagem com várias pessoas por coisa de comer. Eu digo: "cês querem? Eu faço a mão[27]*. Vai lá na padaria, compra o que eu quero, aí eu faço". Pode ficar aí*[28] *que eu vou pra sala de aula com a barriga cheia"... Elas ficavam lá, aí voltavam. "O que é a matéria?", perguntavam. Aí eu digo: "Tu quer a matéria? Eu te dou...". Tá, mas tô com a barriga cheia, então vou embora. Aí eu vou pra casa, com meus irmãos. Às vezes com o bolso cheio. Aí comia no caminho às vezes. (risos)*

[26] Não sei a que ela se refere aqui.

[27] Aqui, mais uma vez, Daniele parece narrar que, para fazer o intermédio entre casais, cobra comida – como uma troca de serviços e interesses.

[28] O "ficar aí" se refere aos casais "ficando" fora da sala de aula, enquanto ela vai para sala de aula de barriga cheia após a troca de favores.

O celular de Daniele, que está na tomada, toca. Ela levanta e vai até ele.

E: Tu vai embora com a Valéria ou tu vai sozinha?
D: Eu vou com a Valéria.
E: Ah, tá.
(pausa)
D: Minha irmã...
E: Eu vou...
D: Dizendo que é pra ir...

Daniele dá por encerrada a conversa e me pergunta se ainda tenho algum questionamento. Deixo-a à vontade para ir, aviso que caso fosse necessário entraria em contato com ela. Entrego a sacola que ela havia me pedido com algumas roupas usadas – ela havia aceitado me encontrar para uma conversa na escola, mas em troca pediu que eu levasse alguma coisa. Era o nosso combinado, a troca estabelecida por ela. Justo? Justo.

8.3 Considerações

Não sei o nível de verdade nas narrativas de Daniele. Percebo que ela me faz algumas perguntas e a partir das minhas respostas ela elabora alguns de seus posicionamentos e histórias. Percebo que a inconsistência é uma característica constante de seu discurso, mas minha pretensão não é procurar "verdade", sentido e objetividade em seu depoimento. Até porque, o que encontro, é bastante diferente disso. Daniele traz localizações temporais confusas; eventos bastante parecidos com roteiros conhecidos de novelas e filmes (como "fantasiar-se" de homem para trabalhar e surpreender as pessoas ao redor quando a descobrem mulher); e uma construção de si, às vezes, como esperta demais para a escola. Não posso afirmar que as histórias que ela conta sejam mentiras, invenções, mas percebo como seu discurso também se adapta às respostas que dou às perguntas que ela me faz. Torna-se difícil acessar uma única versão coerente de Daniele em meio a essa identidade caleidoscópica.

No artigo "O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral" de Janaína Amado (1995), a autora conta sobre o caso de Fernandes, um senhor que ela entrevista em sua pesquisa sobre a Revolta do Formoso, um movimento social

ocorrido no Estado de Goiás, durante as décadas de 1950 e 1960 (AMADO, 1995). O depoimento de Fernandes, que participara ativamente em várias frentes do movimento, é narrado pela autora como “sensacional”. Mais tarde, ao avançar em sua pesquisa e ao realizar outras entrevistas, ela descobre que quase nenhuma das informações de Fernandes se confirmavam – e ela descarta a utilização da entrevista. Amado conta que, ao final da pesquisa, decide revisitar a narrativa engavetada, e a sua surpresa foi imensa:

> (...) O impacto dessa segunda audição foi enorme: ouvida como fonte independente, sem qualquer referência à revolta, a narrativa de Fernandes tornava-se empolgante! Dotada de trama refinada, pontilhada de elementos épicos e farsescos, transitava com facilidade do popular ao erudito, compondo um relato repleto de emoções, cujos personagens vivenciavam aventuras e casos de amor. Eu tinha a impressão, que se transformava em certeza à medida que ouvia a fita, de já conhecer aquela história. Finalmente, percebi ser a narrativa de Fernandes uma recriação do Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes! Recriação sertaneja, mesclando referências literais à obra com aspectos da vida no interior de Goiás durante as décadas de 1930 a 1960, aí incluído o movimento social do Formoso. (AMADO, 1995, p. 127).

Trago essa curiosa experiência de Janaína Amado para ilustrar como a “mentira” em história oral pode apontar para a complexa gama de referências, tradições, representações em que se ancoram a narração que uma pessoa escolhe construir e elaborar:

> (...) Longe, portanto, de ser um grande mentiroso, Fernandes verbalizara, em seu depoimento, eventos, imagens, símbolos, raciocínios e sentimentos profundamente enraizados na memória coletiva de sua região e grupo social de origem. Este, ao invés de promover o resgate histórico da revolta, construiu, em torno dela, uma narrativa original, mesclando acontecimentos verídicos, existentes no movimento, com tramas, nomenclaturas e simbologias de antigas tradições, assimiladas localmente. (AMADO, 1995, pp. 130-131).

De forma semelhante, Daniele também constrói sua narrativa que muito tem de experiências realmente vividas, mas mescladas com um pouco de fantasia, disfarce, contradição, autoproteção. Ao mesmo tempo em que conta sobre não aguentar os apelidos que recebia e nem os colegas exibidos e as professoras nojentas, também afirma que era a mais inteligente da sala, por isso podia faltar. Quando comenta que sabe trabalhar em obra e menciono que também já fiz algumas coisas com meu pai pedreiro, ela reforça o seu encantamento com construção, dizendo que deixava de ir à aula para ver obras e construções. Quando a conversa se dirige a falar sobre as

dificuldades das mulheres, ela diz que já se disfarçou de homem para trabalhar em uma obra, até ser flagrada.

Não duvido do que ela narra, mas me chamam a atenção os episódios que ela conta, pois me lembram, mais uma vez, alguns outros aspectos que Amado (1995) traz em seu texto:

> Outra característica da memória, que a aproxima muito da história, é sua capacidade de associar vivências individuais e grupais com vivências não experimentadas diretamente pelos indivíduos ou grupos: são as vivências dos outros, das quais nos apropriamos, tornando-as nossas também, por meio de conversas, leituras, filmes, histórias, músicas, pinturas, fotografias... Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram. Em seu relato, Fernandes incorporou vivências da revolta experimentadas por ele e, também, vivências de outras pessoas, que chegaram ao seu conhecimento por diversos meios. (AMADO, 1995, p. 132).

Daniele é uma ótima narradora, talvez justamente por saber locomover-se pelas múltiplas possibilidades na construção de narrativas. Daniele fala bastante, conta eventos, expressa detalhes da vida de sua família que Valéria não havia trazido antes. Só com Daniele é que descobrimos a verdadeira situação de moradia da família, quando ela conta que muitas pessoas precisam dividir uma mesma cama. Ela menciona persistentemente também os seus jogos de troca: através de chantagens e de negociações com pessoas de sua convivência, faz trocas por comida ou outras coisas de seu interesse.

Quando ela pergunta quem já havia participado da pesquisa e cito Ísis e Ema, ela comenta que Ísis é uma “piriguete” e que deve ter mentido tudo. Comenta sobre Ema ser sua conhecida também, que vai para a escola com o filho. Todas as narrativas estão sujeitas à mentira, omissão, reelaboração, confusão. Quando ela começa a falar de Ísis e me conta, sem ser solicitada, sobre detalhes da vida de sua conhecida (como o assassinato de sua mãe e episódios de violência sofridos em público) como quem comenta uma fofoca, rebato dizendo que as pessoas podem escolher o que irão contar e como irão contar; até porque sei que Daniele fez o mesmo, talvez com muito mais “mentiras” do que as outras narradoras. Ela concorda, mas insiste em apontar que Ísis, a “piriguete”, provavelmente tenha me mentido muito.

9 Fernanda

"Eu não quero ser que nem a minha mãe, sabe?"

9.1 Introdução

A história de Fernanda me presenteia com a riqueza de sua humanidade - vibrante, contraditória, repleta de camadas. Conheci Fernanda em uma das minhas noites na escola, enquanto procurava por possíveis colaboradoras, narradoras. Quando convidada, ela aceitou alegremente em participar.

Fernanda acomodou-se na cadeira da salinha que a escola me empresta para as entrevistas e expliquei com mais detalhes o meu trabalho, comentando um pouco sobre as histórias que já ouvi por ali e o motivo de essas histórias me causarem interesse. Ela confirma que quer participar e, assim, ligo o gravador e damos início a nossa conversa entre muitas risadas e grande fôlego da parte dela, que falou quase que ininterruptamente por 45 minutos. Apesar de eu não ter nenhum histórico anterior com Fernanda, é ela quem me concede o depoimento mais honesto e muitíssimo rico em elementos para análise. Fernanda, assim como Ema, são as únicas participantes que se declaram como mulheres negras. Ela é uma jovem carismática, engraçada, que se sente muito à vontade no lugar de narradora. Fernanda começa a narrativa me contando sobre como era uma criança difícil...

9.2 Fernanda

Eu gostava de bater em todo mundo, sabe? Tipo assim, eu sempre fui... Eu sempre quis ter a razão das coisas e aí, tipo, se fizessem o contrário pra mim... Eu sempre fui de... Agredir as pessoas, sabe? Eu sempre fui assim. E aí eu chegava no colégio e tinha... Eu fiz amizade com a diretora. Eu estudava na EMEF2[29]*. Toda minha família estudou lá e aí eu desde pequena estudei lá. E aí, tipo, fui e fiz amizade com a diretora, né. E aí uma das diretoras me tirou pra filha. Porque a minha família sempre*

[29] Escola Municipal de Ensino Fundamental em bairro próximo. Toda vez que a mesma escola for mencionada, será identificada como EMEF2.

foi de renda baixa, assim, sabe? Então a gente usava o que a gente tinha... E aí todas as, assim, Páscoa, todas as datas assim, ela me dava um presente. E aí eu fui gostando assim, fui me sentindo em casa (risos) e comecei a aprontar, sabe? Porque eu sabia que eu ia ir pra direção... Ia fazer um beiço, ia chorar um pouquinho e elas iam me tirar. Aí eu fui gostando daquilo.

Fernanda revela que desde pequena foi acolhida como filha pela diretora da sua escola, que perdoava tudo o que ela aprontava. Ela explica que, com o tempo, percebeu que podia fazer o que quisesse que, se fosse parar na direção, era só fazer uma cara de choro que seria perdoada mais uma vez. Fernanda, implicitamente, explica como a escola vai se tornando um espaço de pouco interesse para ela. Enquanto criança esperta, conscientemente usava das brechas do afeto penoso que a diretora de sua escola tinha por ela, e aprendeu que podia aprontar e ter suas falhas atenuadas. Aprontar e ser perdoada por ser pobre evidencia uma problemática quando a amorosidade e afinidade de sua diretora beiram a pena e a condescendência com Fernanda. Me pergunto se não começaria aí a negligência com a educação de Fernanda e todas as crianças vulneráveis de quem esperamos pouco, exigimos também pouco, oferecemos e desafiamos muito menos, porque são tratadas como crianças de menor capacidade e inteligência.

Daí foi, foi, foi que eu cheguei na quinta série. Daí, assim, eu nunca rodei. Eu sempre passei direito. Eu sempre fui esperta. E aí, tipo, cheguei, e aí na quinta série já fui ficando, na quinta série eu já tinha 13 anos, já fui ficando já né, adolescente, já não queria mais nada com nada. Daí eu fui, fui e baaaaah...daí comecei a gazear aula. Sabe, tipo, primeira vez não deu nada, e aí minha mãe não descobriu, e aí eu fui de novo e eu fui gostando daquilo, sabe. E aí quando eu ia pro colégio eu só queria... Várzea. E aí... Eu rodei dois anos em seguida.

Isso na quinta. Fiquei parada ali rateando na quinta. E aí no terceiro ano assim, eu rodei de novo. Só que eu caí na mesma turma, chegou o primeiro dia de aula e todo mundo. Todo mundo ficou na mesma aula. Toda, toda turma. Só os piores do ano (risos). Daí a diretora me chamou – só eu. "Bah Fernanda, pega tuas coisas". E eu "Bah, professora, primeiro dia de aula, nem aprontei nada ainda, que que houve?". E ela "Ah, a gente vai te trocar de turma", só que me colocaram na turma que tem as

crianças da tarde que tinham vindo pra manhã, entendeu? E eu fiquei sentada assim e falei "Não vou ficar aqui, tá ligada..." e ela "Tu vai ficar". "Eu não vou ficar" e me levantei e fiquei parada assim. E ela "Se tu não entrar, tu vai ser expulsa do colégio". E aí tem a EEEM2[30] né, que é perto da minha casa. E aí tipo, minha irmã estudou ali e eu sempre fiquei pensando que ah, alguma coisa teria que ter esse colégio, todo mundo quer estudar lá, eu quero ir pra lá, fiquei pensando. E a minha mãe sempre foi assim, tipo, se é pra gente estudar ela nos colocava em qualquer colégio, sabe. E eu comecei a dizer pra minha mãe que eu queria ir e quando ela [a diretora] *me trocou de turma foi tipo... A carta que eu queria (risos). Aí eu falei "pode me expulsar mesmo, nem quero mais ficar aqui". E daí, tá, nem chegaram a me expulsar, eu falei pra minha mãe que queria trocar de colégio e minha mãe foi e me trocou. Daí, ali foi a perdição.*

Fernanda explica o processo de entrar na adolescência de um modo semelhante ao que narram Valéria e Ísis. Perceber-se em uma turma de crianças mais novas gera uma imensa frustração, uma rejeição à própria situação e ao descompasso entre a identidade adolescente que estão construindo e a posição que a escola as mantém. Nesse momento, as experiências que a adolescência tem a oferecer para além da escola se tornam mais atrativas do que as experiências escolares limitantes, infantilizantes.

Eu, bah...eu fui dos 16 anos até os 18, eu fiquei na quinta. Eu fiquei ali, fiquei ali... Ali sim foi a perdição, eu gazeava aula, não queria nada com nada, ficava na frente do colégio fumando maconha (risos), tipo assim, tava descobrindo um mundo. E eu achava que aquilo ali era bom pra mim, sabe? E fui ficando, fui ficando e até então, na frente do colégio, eu conheci meu namorado. E a tia dele morava bem na frente do colégio. E aí, tipo, ele ia pra frente do colégio pra me ver, eu fui gostando. Eu sempre gostei do proibido...E aí eu fui gostando, fui gostando, assim, e do nada parava de ir na aula pra ficar com ele. Eu gosto dele, sabe? A gente tá até hoje junto, dois, três anos junto. E aí tipo – bum – abandonei. Abandonei assim, fiquei dois anos sem estudar.

[30] Escola Estadual de Ensino Médio localizada em bairro próximo. Toda vez que a mesma escola for mencionada, será identificada como EEEM2.

Um dos pontos de ruptura com a escola no caso de Fernanda é o outro universo mais interessante que vai se abrindo para ela ao trocar de escola. Fernanda, assim como Ísis, Valéria e Daniele, foram crianças vulneráveis que pouco se encantaram com a escola. No caso de Fernanda, a adolescência marca o encontro de outros interesses logo ali no portão da instituição. De crianças marginalizadas, passam a adolescentes que querem socializar, fazer parte de grupos, namorar, viver experiências, existir enquanto jovens mulheres que são interessantes, são vistas e desejadas, pessoas que existem no mundo. Tanto Fernanda como Ísis, por exemplo, são meninas que têm vidas perpassadas pelo acesso às drogas, por experiências com tráfico, pela violência doméstica e por um crescimento rodeado por violência na comunidade em que vivem, incluindo a morte de seus familiares. Tanto Ísis quanto Fernanda trazem em suas narrativas a descoberta de um mundo mais gostoso, mais próximo ao seu próprio universo, mais validador de suas identidades: esse mundo está do lado de fora da escola. Os amigos e os relacionamentos, a rua, a liberdade, a vivência da sexualidade, a afetividade. Foi na frente da escola que Fernanda conheceu o seu atual parceiro.

Ele não é daqui né, ele é de Porto Alegre e ele foi embora e eu fiquei. E aí eu comecei a sair, sabe? Tipo, eu sempre fui independente, se eu quero uma coisa, eu consigo. Independente do que eu faça, eu consigo. E aí comecei a ir pra festa, não dar bola, só que aí eu comecei a ficar mais velha e fiquei pensando assim: "Poxa, bah, eu não vou ter nada", né? "Se eu não estudar eu não vou ter nada, não vou ter nada".

E isso foi do ano passado pra cá, assim. Que eu comecei a pensar assim. E aí "Bah, eu vou estudar". Aí eu já tinha me relacionado com outra pessoa, tava casada, e o meu parceiro era tri... Sabe, se eu decidisse fazer uma coisa ele tava ali do meu lado me apoiando. E eu falei pra ele "Ah, eu vou estudar". E aí eu tava trabalhando lá no Centro, tava ganhando 60 reais por dia, trabalhei dois dias e comprei todos meus materiais. Isso no início desse ano [2019]*. Daí eu vim estudar, entendeu? E até hoje, tipo, em agosto eu não tava trabalhando, daí, tipo, tava fácil, eu só vinha no colégio e depois ia pra casa. Bah, e agora eu peguei serviço e, bah... É tri corrido, né? Bah...(risos). Até eu tô pensando "Bah, como é que eu consigo?". E aí eu saio oito horas da manhã, solto cinco horas da tarde, chego e fico bem pouquinho, e aí - eu moro láá perto da Fernando Osório quase – e eu tenho que vir caminhando. Tipo, mas*

eu penso que vale a pena, sabe. Porque, tipo, minha família sempre foi de renda baixa e eu fico pensando... Bah, se eu não fizer nada, se eu não estudar nem nada né?

E eu, bah, eu fico pensando, eu não quero ser que nem a minha mãe, sabe? Eu tenho um baita orgulho da minha mãe, mas eu não quero ser igual. Tipo, nós somos 5 irmãos, o meu irmão – só tenho um irmão homem -, o meu irmão, tipo, ele é vida loca assim, sabe? Tipo, não quer nada com nada, nunca parou no colégio. A minha irmã mais velha tem dois filhos, entendeu? Mal ou bem as crianças travam um pouco a nossa vida, né? E aí eu tenho uma de 14 anos que, tipo, até um ano atrás ela morava com a minha avó, tinha tudo, aí resolveu também experimentar o mundo. Eu falo pra ela sabe, que é errado, que eu já passei muita coisa, na real. E aí ela foi. E aí eu tenho uma irmã de sete anos, tá estudando, e aí eu fico pensando "Bah, imagina, será que minha mãe vai viver até a minha irmã se formar?" Então, né, eu acho que eu vou estudar, pelo menos me formar no fundamental, tá bom, né. Vai me ver me formando um dia. Isso que me dá mais vontade de vir estudar, sabe? Pra dar um orgulho pra minha mãe, né? Porque senão, na real, eu já tinha até desistido. E o meu namorado também é parceiro – eu chego às vezes cansada e ele "Ah, vai", tipo, já tá no fim do ano...

Fernanda começa a dar sinais de que rejeita o que sua mãe representa. Ela conta que se orgulha de sua mãe, que é trabalhadora, que criou os filhos – e ela conta também sobre quem são esses filhos, seus irmãos, e que, dentre todos, talvez caiba a ela mesma honrar os esforços de sua mãe, presenteando-a com a conclusão de seus estudos.

É, eu sou a única dos meus irmãos que tá tentando. Bah, eu tenho vontade de desistir, mas aí eu fico pensando "Pô, agora já tá no fim do ano, né?" E aí eu consegui sair da quinta (risos), depois de anos! É, tô tri feliz. E eu, bah, não vou desistir por mais que seja cansativo, eu penso que no futuro vai compensar, né? Pra gente ter um serviço bom tem que esforçar bastante.

Ah, tipo... A minha mãe foi casada 15 anos com meu pai e meu pai agredia ela na nossa frente assim... Tipo, era eu, no caso, que é só eu e uma irmã minha de sangue mesmo dele, né. E a gente era pequena e ele agredia ela na nossa frente, botou fogo na casa seis vezes. Seis vezes a gente teve que começar do nada, sabe?

Imagina, uma vez a gente tava no aniversário da minha bisavó, e aí tipo, meu avô ligou e disse que tava pegando fogo na nossa casa. Tipo, minha mãe chegou assim e viu tudo queimado, sabe? Imagina. Isso já tinha sido pela terceira vez. E a gente tudo pequeninho.

Fernanda não quer ser igual à mãe porque não quer passar pelas mesmas violências que testemunhou em casa e rejeita visualizar-se em situações semelhantes. O Núcleo de Estudos da Violência da USP e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública[31] observam os dados sobre violência e feminicídio no país e, no primeiro semestre de 2020, 1.890 mulheres foram mortas violentamente e os casos registrados como feminicídio foram de 631. Nem todos os crimes têm o dado da raça/etnia da vítima, mas dentre os casos com dados completos, cerca de 75% das mulheres assassinadas no país são negras. Antes da efetivação das mortes, muitas mulheres e crianças convivem com a violência doméstica cotidiana, que destrói a vida *em vida,* como o fato da casa de Fernanda ser queimada seis vezes. A violência deixa marcas, traumas, mas, ao mesmo tempo, é muito banalizada, inscrita no cotidiano de milhares de famílias em nosso país.

Meu pai nunca aceitou a separação, sabe. Aí ele se jogou no crack. Até meus próprios avós rejeitaram ele, sabe. E aí... O pátio que a gente mora hoje em dia foi os meus avós por parte de pai que deram pra mim e pra minha irmã, sabe. E ele se achava no direito que o pátio era dele. E dizia pra minha mãe, tipo "ah, por questão das gurias, só vai ser delas quando elas for maior, até então eu vou ficar aqui", entendeu?

E aí, tipo, foi, foi que três anos atrás ele tomou – eu tava na casa da minha amiga, ali perto de casa – ele tomou quatro tiros. E aí eu escutei aquilo assim, sabe, e fui lá na minha casa, tipo, bah, não dá dois minutos. E ele tava na frente da minha casa, assim, atirado no chão. Não tinha ninguém na rua, assim, sabe. E eu cheguei

[31] Essas duas instituições, em parceria com o portal G1, divulgam os dados amplamente através da iniciativa "Monitor da Violência". As informações apresentadas acima foram retiradas da publicação "Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro", redigida por Clara Velasco, Felipe Grandin, Gabriela Caesar e Thiago Reis, disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>.

perto pra ver se ele tinha morrido, ele tava assim, aí ele assim, aí ele me olhou e pegou minha mão e disse assim: "não deixa eu morrer, por favor". Só que até então ele sempre me rejeitou, sabe, sempre falou "ah, tu não é minha filha, tu não é nada minha". E sempre dava o amor que eu pedia pra ele, só pra minha irmã, sabe. Ele sempre dizia "Só a Ana é minha filha". É, a mais nova, que vai fazer 15 anos. E aí, tipo, eu nem dava bola, porque sempre fiquei pensando: "ah, quem me criou na real foi minha avó, quem é meu pai é meu vô". E aí quando ele falou isso assim pra mim eu fiquei tri mal, né. Eu até soltei a mão dele. E aí foi, foi, foi que aí ele ficou paraplégico. Aí ele ficou no hospital um ano e meio, aí pegou infecção generalizada, daí tinha que fazer uma cirurgia e chamaram os pais dele, né. Que são de igreja. E o doutor falou que ia perder muito sangue na cirurgia e como eles são pais, se eles autorizavam. Ou senão... Tipo, colocar sangue, tá ligado? Aí meus avós falaram que a religião deles não permitia usar o sangue. Aí autorizaram ele a fazer cirurgia e ele faleceu, esse ano. Eles deixaram fazer a cirurgia, mas não deixaram colocar sangue de outras pessoas. A religião não permitia. Daí o doutor falou, tipo, que era cirurgia arriscada, que ele ia precisar de bolsa de sangue, e aí se faz uma campanha na internet, aí eles falaram que a religião não permitia. Era pra fazer a cirurgia e se falecer, faleceu. Então, no caso, eles que autorizaram a morte, porque sabiam que era arriscado, sabe.

E aí, tipo assim, eu cheguei do serviço e minha irmã tava sentada assim e eu... Ela tava chorando, sabe. Tipo, assim, eu nunca senti um amor de pai porque ele nunca me deu de filha, né. E aí eu fiquei olhando pra ela e ela falou "ah, meu pai morreu", não sei o quê. Tipo assim, eu não chorei por causa dele, foi por causa dela. Eu fiquei tri mal, assim. É. Não vou dizer que eu...eu fiquei mal por ela, mais por ela, mas, tipo, nunca mais, né? [se referindo ao fato de que a morte é um *nunca mais* - nunca mais ver aquela pessoa que deixa, subitamente, de existir]. *E antes dele falecer ele me mandava mensagem, tipo, queria que eu perdoasse ele, sabe? Só que eu não conseguia porque até hoje em dia eu tenho trauma assim se eu vejo um homem e uma mulher brigando, eu começo a tremer, sabe? Por conta que...eu sempre me lembro dele batendo na minha mãe e fico tri de cara, não gosto de briga assim de homem e mulher na minha volta. Fico tri mal, na real.*

Fernanda rejeita a violência que via dentro de sua casa e cresceu querendo ser outra, diferente de sua mãe. Pergunto a Fernanda se os seus relacionamentos são diferentes daquele de sua mãe e seu pai, já que ela rejeita tão fortemente essas memórias e parece prometer tanto a si mesma ser diferente de sua mãe e fugir dos seus registros de memória. Para minha surpresa, ela conta suas próprias experiências.

Não, não. E ele, tipo, o meu namorado já é de uma outra lógica assim, sabe. Mas tipo, eu já passei por isso, por causa que o parceiro que eu tava, me deixou em cárcere privado, quase me matou. Bah, foi... Bah, que horror. É uma história de vida triste, tri triste. E aí, tipo, no início era tudo bem, tudo de boa, e aí só que foi um tempo que tipo, eu não gostava dele, eu gostava da companhia sabe, tu se acostumar com a pessoa que, tipo, eu gosto desse guri que eu tô, a gente também tem uma baita história, ele foi e voltou. E aí eu tava com esse outro e aí um dia eu vim na minha mãe e vi esse meu ex [que, na verdade, é o seu atual parceiro]*, sabe quando tu vê a pessoa que tu gosta e tu até esquece que tu tá com outro. Tchê... Aí eu fui pra casa assim e só pensava no guri, sabe. E o outro falava comigo e eu "Aham", rateando. E toda hora procurava um jeito de ir na casa da tia do guri.*

Meu namorado foi ficando com ciúmes, foi, foi, foi, foi e teve um dia que tinha um jogo do GRE-NAL e o Grêmio ganhou, e ele era Grêmio, e aí a gente, tipo, morava no quarto andar. E aí chegamos lá, chegamos em casa e tava tendo uma baita festa do Grêmio, e aí eu "Bah, eu não quero ficar" e ele "Ai, só porque tu é colorada" e não sei o quê e eu "Ai, não quero ficar" e fiquei pra agradar ele, eu sempre faço as coisas pra agradar os meus parceiros. E ele começou a beber e a beber e eu "Não quero ficar". Aí eu bolei uma maconha, fumei e disse assim "Meu, vou-me embora" e subi assim e ele subiu atrás de mim e a gente começou a discutir e eu "Ô meu, na real não quero mais ficar contigo, quero ir embora" e ele falou assim "Tu vai ficar comigo, sabe por que? Porque tu é minha" e eu falei "Eu quero ir embora". E ele falou assim "Tu não vai embora, a gente vai ficar aqui" e eu falei "Então tá, vou te mostrar que não".

E aí eu fui, assim, e fui abrir a porta e ele me empurrou. Daí quando ele me empurrou, assim, eu olhei pro lado e vi que tinha a moto assim e tinha o capacete do lado, eu peguei e dei do lado da cabeça dele. Aí a gente começou a se pegar no pau, sabe? Aí ele disse assim "Fernanda, eu vou te matar, eu vou te matar, eu vou te jogar

lá embaixo, eu vou pegar minha moto e vou viajar e ninguém vai se lembrar de ti" (risos).

Tu não tem ideia. E na minha cabeça eu "Ai, meu Deus, me protege, eu vou morrer agora". Eu não queria demonstrar medo pra ele, mas eu tava com medo, sabe? Eu vou morrer, eu vou morrer. Desde que a gente começou, a gente começou a brigar assim, era uma e pouco da manhã e eu consegui sair da casa só quatro horas da tarde do outro dia. Tipo assim, ele me tocava assim, e eu "Ai, não me toca. Não me toca, sai da minha frente" e isso depois da gente ter se matado. Tipo, a gente tinha tudo dentro de casa, eu quebrei tudo assim, sabe. Eu só pedia pra sair. Não tinha como pular, eu tava no quarto andar, entendeu? (risos)

A gente ficou brigando, brigando e aí teve uma hora que eu quase matei ele, eu dei um mata leão e quase matei ele. Mas eu tenho pena das pessoas, sabes. Aí eu falei "Viu como tu é tão caganeira, se eu quisesse te matar eu te matava, eu só quero ir embora, eu não tô te pedindo nada, só quero ir embora" e nisso eu ia colocando minhas roupas na mochila. E ele: [voz mansa] "Ai, Fernanda, mas por que tu quer ir embora? Tu vai me deixar?" Sabe, uns papos de psicopata, assim. "Tu vai me deixar? Eu te amo tanto", não sei o quê, "eu prefiro te matar do que te ver com outra pessoa". E eu falava "Por favor, meu, por favor, pode ficar com tudo, se tu não quiser que eu leve a mochila eu não levo nada, eu vou caminhando, só deixa eu ir embora".

E aí teve uma hora que eu caí no sono, meu. Caí no sono, assim, e quando eu abri os olhos o guri tava me olhando ainda. Tava me olhando assim, e isso era de dia, e eu "Deixa eu ir embora, por favor" e ele começou a chorar: "Não vai embora, por favor, eu te amo, eu não quis fazer isso contigo. Eu vou te falar a verdade: é que vem uma sombra e manda eu fazer coisas ruins com as pessoas" e não sei o quê e começou a falar. Daí ele não tinha dormido toda noite e ele falou "Vamo fumar uma maconha?" e eu pensei assim "Se ele fumar, ele vai dormir", fiquei pensando, e aí eu vou-me embora. Aí falei: "Vamo!". E aí eu bolei a maconha, assim, mas sabe, com nojo, assim, fazendo aquilo obrigada, fazendo um bagulho obrigada assim... E ele "Acende aí, faz favor" e eu acendi, né. E ele "Tu vai embora mesmo?" e eu "Vou", e aí ele veio assim e me pegou do pescoço e disse "Eu não vou deixar tu ir embora, eu prefiro te ver morta" e ele começou a apertar e eu "Solta, por favor" e ele começou a apertar e ia faltando meu ar, assim. E ele tá apertando e eu pensei "Ai, Fernanda,

pensa rápido". Do nada assim, eu pensei assim: "Vou me fingir". Fiquei toda mole. Toda mole. E ele veio assim "Fernanda, fala comigo" e começou a bater no meu rosto. E eu tava louca pra rir, mas pensei "Meu Deus, se eu rir..." (pausa) "...Se eu rir, aí sim ele vai me matar... (risos) ...Não vai sentir nem pena".

Aí fiquei bem quietinha, toda mole, depois fui me fingindo que tava acordando e ele disse assim: "Eu vou deixar tu ir embora, por favor, fala comigo". Quando ele falou isso eu fui ficando toda mole, toda mole, e ele "Fernanda, toma tua mochila, eu te levo embora se tu quiser". E eu falei "Não, eu não quero, meu". E aí eu fui caminhando assim, peguei minha mochila, quando ele viu, ele falou "Eu vou deixar tu ir embora". Quando eu abri aquela porta... Larguei. Larguei. Larguei correndo. Quando eu fui, eu tava indo embora assim e peguei uma carona no ônibus, falei "Ah moço, me dá uma carona aí, eu recém fui assaltada, levaram todo meu dinheiro, eu nem sou daqui", eu falei. E ele falou "Aonde tu quer ficar?" e eu "Pode ser ali na Fernando Osório, em qualquer lugar", eu falei pra ele. E ele falou "Tá, tá, te dou a carona".

E aí quando eu cheguei na minha vila a primeira pessoa que eu vi foi meu namorado [na época, ex de Fernanda, e hoje o seu atual parceiro], *sabe? (risos) Ah, meu Deus, e eu, baaaaah, só que quando eu tô... Braba, assim, eu choro. Eu nem te conheço e choro, choro. E ele assim "E aí, Fernanda" e eu "E aí", mas já com aquela voz de choro, sabe? Ele disse "Vem cá que eu quero falar contigo" e aí eu fui assim e abracei ele e comecei a chorar, sabe? E ele "O que que houve?" e eu "Bah, não houve nada, meu, só quero minha casa". Daí eu fui pra casa. E até hoje ele me pergunta o que que houve e eu nunca consegui falar, sabe, porque eu conheço meu namorado e conheço meu ex. Por exemplo, se eu dissesse assim pro meu namorado "Ele fez isso comigo" ele ia quer ir lá e matar ele. Então não consegui falar. E aí... Se o meu namorado querer matar meu ex, meu ex tem sangue no olho de matar meu namorado também, entende?*

Eu sei que talvez eu fiz a escolha errada, <u>mas eu acho que eu não merecia passar por aquilo</u>. Mas, um pouco também, merecia, de falar pra minha mãe, o que que ela queria com homem que batia nela, sabe? <u>Tu jogar na cara e acontecer a mesma coisa contigo</u>. E o que que foi... Eu tive que ficar calada porque eu não pude nem falar pra minha mãe, por causa que eu já tinha falado pra ela e eu sabia que ela ia me jogar na cara, e aí a minha mãe adora ele - o que me agrediu. Se ele vai lá em casa, a mãe diz que ele é o genro dela ainda, entendeu?

Fernanda, apesar de ter conhecido seu atual parceiro na frente da escola, não esteve sempre com ele. Após algum tempo de relacionamento, o rapaz voltou para Porto Alegre, onde vivia, e Fernanda, solteira, iniciou outro relacionamento. O trecho acima explica o momento em que Fernanda se desinteressa do seu relacionamento e tenta ir embora, mas passa horas em conflito, sendo agredida e impedida de sair do apartamento onde vivia. Fernanda parece diminuir a gravidade de ter sido agredida, confinada e ameaçada de morte por um parceiro. Ao mesmo tempo, entende que passou justamente por uma experiência (será que apenas essa?) que condenava na relação de seus pais. A mesma Fernanda que foi criada em um ambiente de violência doméstica e que havia dito não suportar ver um casal brigando devido às suas experiências de infância, revela que também viveu uma dinâmica parecida de relacionamento. Com vergonha, admite que nunca contou para ninguém, especialmente para seu atual namorado e para sua mãe - que ela tanto julgara e de quem tanto queria se diferenciar. Sua mãe, por sinal, tem preferência pelo genro agressor.

É, ele diz que me ama pra todo mundo, entendeu? Bah, ele rateia. E o meu namorado que eu gosto realmente nunca fez nada, tipo, pra me prejudicar. A minha mãe não gosta dele. Ela diz assim "Não, eu te quero com o André", entendeu? Ninguém sabe. Aí é um bagulho que eu tenho que carregar comigo, entendeu? Um bagulho que... E eu não conto porque eu sou uma pessoa, tipo, muito... Fria. Tipo, até hoje em dia eu consigo confiar mais no meu namorado, mas eu já fui traída... E pra minha mãe eu não conto porque a minha mãe nunca teve com a gente um vínculo de amizade, que nem a mãe e filho, sabe. Ela sempre foi, tipo, a gente sempre procurou na rua uma amizade, assim, tipo, de se sentir bem até... Que nem agora eu tô conversando contigo coisas que eu nem conversaria com ela, sabe? E aí ela, tipo, nunca procurou a gente, acolheu pra ser amiga... Amiga, amiga mesmo. Ela foi, ela é uma baita mãe, cuidou da gente sozinha, mas amizade assim a gente não tem, não tem esse vínculo. E eu também creio que não existe amizade, sabe. Porque eu fui traída pela minha melhor amiga e não consigo mais acreditar em ninguém, sabe? Porque, baah, ela foi também tri trouxa comigo. Todo mundo que eu gosto me decepciona, entende? (voz chorosa)

Minha amiga foi tri trouxa. Os pais dela moravam perto da minha casa e a gente tem a mesma idade, a gente foi sempre, sempre, sempre amiga. E aí tem esse guri – esse meu namorado, né. Eu gosto dele. Tudo eu falava pra ela, quando a gente começou a se falar, eu comecei a falar pra ela. E ela sempre dizendo assim "Ai, Fê, o que que tu quer com ele? Ele é feio" não sei o quê. E ele era galinha antes – ele era homem. Qualquer mulher chegava nele "ai, quero ficar contigo", "quero te dar", ele vai comer, entende? E aí, tipo, quando ela engravidou, a primeira pessoa que ela falou foi pra mim. Então eu sabia de tudo, assim, sabe. E aí teve um dia que eu tava num churrasco na minha vó e aí ela me ligou chorando e disse assim "Ai, Fê, aonde tu tá?" e eu falei "ah, to na minha vó" e ela falou assim "Tô aqui no Cauê. Eu comprei um monte de remédio, eu vou tirar essa criança" e começou a chorar, chorar, chorar e eu falei "Capaz, meu" e peguei um mototáxi e fui lá onde ela tava. Eu não deixei ela tirar o meu afilhado. E tipo, baaaah, hoje em dia eu vejo assim, vejo o mandinho, tão bonitinho, e tipo, eu tenho 14 afilhados... É que minha mãe sempre disse pra mim "não presta negar" então todo mundo que me convidava eu aceitava. E o único que me chama de dinda é ele. Ele me vê, ele vem, ele me abraça, ele me tem como mãe, sabe. E ela foi lá e me traiu com uma pessoa que eu gosto, entendeu?

E aí eu terminei com ele, a gente ficou a primeira vez um ano e sete meses junto, eu não soube da boca dele nem da dela. Eu soube da boca da tia dele. Que a tia dele chegou em mim e falou "Ai, Fê, não sei que tanto tu chora pelo Tiago, ficou com a tua melhor amiga". E a sala cheia de gente. E eu... Não... Bah, tá na mão. Aí eu me levantei e fui pro quarto, fiquei pensando "Bah, o que que eu vou fazer? Bah, vou matar aquela mina", pensando, "Eu vou matar, eu vou matar ela", fiquei pensando, e pensando. Peguei meu celular assim... "Ai, eu não vou mandar mensagem". Fiquei pensando "Se eu ver ela, vou dá-lhe nela" e o meu afilhado recém tinha nascido, tinha quatro dias de vida. E eu tô dobrando a esquina... Tipo, mandei mensagem pra ela falando "Bah, Luísa, tu é tri trouxa, por que tu fez isso comigo? Eu vou te matar se tu aparecer na minha frente" e aí ela falou "Eu fiquei com ele mas foi só um beijo" e eu "Bah meu, bah meu, eu vou te matar", eu só dizia pra ela "Eu vou te matar". "Quando eu brigava com ele pra quem eu ia chorar era tu, olha tudo o que eu fiz pra ti, tu, meu... Tu... Tu não era pra ter feito. Eu aceitava qualquer coisa de qualquer mina, tu não." E aí não caiu na real aquele dia sabe, que eles tinham ficado. No outro dia de manhã eu tô fumando um cigarro e resolvi ir lá na casa da minha amiga. E ela tava com meu

afilhado no colo, assim, que ódio, ela tinha que estar com a criança no colo? "Ai, meu Deus do céu, o que que eu vou fazer?", eu fiquei pensando. Porque eu já fui reto assim, olhando pra ela. E ela disse assim "Olha aqui Fê, como tá bonitinho teu afilhado com a roupinha que tu deu" – só que ela pensou que eu tava normal com ela. E eu peguei a criança assim, e eu olhei pra ela, fiquei brincando com a criança assim, e aí fiquei uns dois minutos assim e eu falei "Já vou indo" e devolvi a criança e fui. E aí eu fiquei olhando, de dentro da casa da minha amiga, fiquei olhando pra ela e pra criança, fiquei pensando... Bah, meu. Baaaah. "Eu só não vou te quebrar, meu, eu nunca vou brigar contigo por causa da criança", eu pensei. Que ela é um tipo de pessoa que ela afasta a criança das pessoas, sabe. E ele gosta de mim, se ele me vê na rua e ele querer vir em mim, e ela não se dando comigo, ela não vai deixar, sabe? Vai bater nele e eu não vou gostar e eu vou ter que dá-lhe nela. E aí, tipo, depois que ela me traiu, bah, pensa...

Não é que mudou a amizade, eu parei de falar com ela mesmo. A gente ficou três anos sem se falar. E recém agora a gente voltou a se falar. Eu só não fiquei longe do meu afilhado por causa que a vó dela mora do lado da minha casa e aí ele vinha... Até a vó dela falava "Não tem nada a ver, meu, o Lucas com vocês". Tudo o que eu posso eu dou pra ele, sabe. Eu tenho ele como um filho porque só de olhar pra ele e ver que eu não deixei ela tirar ele, matar ele, sabe. Eu fico feliz. Não interessa, porque eu acho que tudo acontece porque Deus quer, né. E aí, bom, engoli essa...

Sim, ela me pede desculpas até hoje. Mas eu sei que se eu perdoar não vai ser por vontade, porque eu sou uma pessoa muito rancorosa, sabe. E, bah, não consigo mesmo. Eu sei que a gente nunca mais vai ter uma amizade...pensa numa amizade de tu chegar chapada, uma vomitar a outra e tu dormir abraçada, sabe? A gente tinha uma amizade de irmã mesmo. De irmãzona. E aí depois que a gente parou de se falar aconteceu várias coisas na minha vida que, assim, às vezes eu queria falar com alguém e não conseguir porque eu me lembrava dela. E aí morava eu e a minha irmã e eu sempre ficava no meu quarto sozinha, acho que eu já me acostumei com isso de guardar as coisas pra mim, eu não gosto de falar, ou eu acho que os outros vão falar pra outra pessoa, ou que os outros vão dar risada de mim... É, toda envergonhada. Até meu namorado fala pra mim não ser assim, sabe. Mas eu não consigo mais.

Eu moro com meu namorado e com a tia dele e a prima dele. Moram só quatro pessoas. Mas bah...É tri estranho também. Eu só quero um serviço de carteira assinada, na real.

Eu voltei a estudar esse ano porque, ah, que nem eu tava te falando né, a questão da minha mãe, só por isso, e porque meu ex-namorado me incentivou também. Trabalhei dois dias, comprei todos meus materiais, a gente morava lá longe e ele me trazia de moto, ele me incentivava um monte também. E aí por mais que hoje em dia eu não tenho uma moto, eu venho caminhando assim, o meu namorado que eu tô por mais que ele não tenha uma moto dele, ele vem me buscar, ele vem de bicicleta, ele vem a pé, mas ele vem comigo, sabe. E ele chega do serviço cansado, sabe. Minha casa é longe daqui. E ele vem.

Parece que antes a gente tinha mais vontade, hoje em dia a gente é adulto e a gente vem, vamo dizer assim, meio que por obrigação pra gente ter um serviço melhor, ter uma renda melhor... Porque, pra falar a verdade, de 100 uns 70 vem por obrigação e 30 ou 20 porque gostam. Não é que eu não goste de estudar... Eu já tô naquele tempo, assim, <u>que já foi, entendeu?</u> Por mais que... Se hoje em dia tu me der a oportunidade de fazer cinco cursos e terminar o colégio, <u>eu vou escolher os cursos</u>, sabe? É poucos que vão querer, entendeu? Que nem agora, tipo, eu vou terminar o fundamental agora o ano que vem e aí o meu namorado já terminou e a gente vai começar no médio junto. A gente já fica na mesma aula, a gente vai fazer ali no EEEM2, porque fica bem perto da nossa casa. Fica bem perto mesmo. E aí a gente vai estudar os dois junto. E é foda... Ele me incentiva bastante, ele que dá umas ideias...

Fico com a impressão de que, para as jovens, o retorno à escola é mais desafiador do que para as mulheres mais velhas. Enquanto Ema celebra o ambiente escolar como espaço de socialização, Fernanda afirma que, para ela, é uma obrigação, um estorvo com o qual ela precisa lidar para conseguir abrir novas oportunidades. No início de sua vida adulta, Fernanda quer se qualificar, ter um emprego, conquistar bens materiais e sua independência financeira, mas cumpre a etapa do ensino fundamental com o sentimento de que ela não deveria mais estar ali – como ela mesma diz: já passou, “já foi”.

Nós temos planos. De ter um filho. Tipo assim, eu e ele nenhum dos dois tem filho e os dois são apaixonados por criança. A gente sempre, tipo, desde o início do nosso relacionamento ele sempre disse "Fernanda, eu vou te dar um filho", não sei o quê. Tipo, se a gente pudesse fazer hoje, a gente faria (risos). Por nós, sabe? Mas bah, não dá, a gente mora na casa da tia dele. A gente pensa a mesma coisa, sabe? Adquirir nossas coisas. Primeiramente de tudo, primeira coisa de tudo, ter a nossa casa própria, assim, a gente só vai ter um filho... Nem que demore cinco anos, entendeu? A gente vai ter depois que a gente tiver a nossa casa. Ele pensa igual eu, assim sabe? Ele é tri parceiro. Ele me irrita em algumas coisas, né. Mas, ai, é normal. É normal, a gente... A gente não consegue viver um longe do outro, sabe? A gente ficou um ano e sete meses, ele foi embora e eu fiquei. E aí depois, quando ele, ele foi preso, e aí eu fui morar lá em Porto Alegre, fiquei seis meses lá e ele tava preso. E quando eu voltei pra cá, ele foi solto (risos). Bah, que arriado. Ele foi solto e eu "Bah, olha que arriado". E aí ele veio pra cá e eu tava namorando, e aí ele foi embora e eu fiquei solteira, bah...Que destino.

E aí um dia ele chamou a tia dele e... Não. Eu tava dormindo, um dia de chuva, eu tava dormindo, só que ele tinha me bloqueado em tudo porque ele, né... Batia uma louca e ele me bloqueou em tudo. E eu desliguei minha internet e fui dormir assim. Bah, tô dormindo, tô dormindo, de boa, do nada assim quando eu me acordo, meu celular tá carregado, tá, liguei a internet e tá lá uma chamada perdida. E isso a gente não se falava há 3 mês. E aí eu li assim e falei "Ju, olha quem me ligou" e a Ju "Ah, eu tava falando com ele, ele mandou te acordar e eu não quis" (risos e expressão de surpresa). "Aaaaa meu, bah, tu é muito trouxa", falei pra ela (risos). E aí, tá, fiquei pensando: "O que que ele queria comigo?". Sabe quando qualquer coisa que falassem da pessoa tu já fica feliz, sabe? E aí ele disse "Ah, Fernanda...", – é que ele fazia aniversário dia 3 de setembro, né – ele falou assim: "...queria tanto passar meu aniversário contigo. Sabia que eu te amo?". Começou a falar um monte de coisa pra mim, e eu... Hmmmmm (risos). Me fazendo. E ele falou assim "É que eu não tenho dinheiro, senão eu ia aí te ver. Só queria te ver". E aí a tia dele ouviu a gente falando, né. E aí no outro dia de manhã ela ligou pra ele e falou assim "Ah, Tiago, o que tu quer de aniversário?" e ele "Ah, eu quero estar aí com vocês" e ela "Então vou te depositar a passagem e tu vem passar teu aniversário com a gente". E aí, até então, ele só ia passar o aniversário, né. E aí chegou aqui, tipo assim, eu tava esperando e eu "Bah,

na real vou até tomar banho" (risos). Aí eu entrei no banheiro e ele chegou. E eu, ai, meu Deus do céu, pensa assim, fazia tempos né que a gente não se via. Aí minha amiga veio e disse assim "Aí Fê, teu boy chegou" e minha perna bambeou, sabe? Ai, meu Deus. E tô tomando meu banho. Tô tomando meu banho normal e aí quando eu saio do banho, assim, ele tava na porta, e eu... Eu fiz assim, olhei ele dos pés à cabeça, e ele "Oi, né, Fernanda" e eu "Oi" e passei reto. E daí quando eu fui no quarto pegar um casaco ele já veio atrás de mim assim e perguntou "Tu não vai me dar feliz aniversário?" e eu abracei ele e falei "Feliz aniversário!" e ele falou assim "Tudo que eu queria. Eu te amo". AAAAA. MEU DEUS. Só que eu não queria me amolecer. E eu falei assim "Eu também te amo" e ele falou assim "Eu vou casar contigo ainda, escreve o que eu tô te dizendo". E aí, tá, isso sexta-feira.

Aí chegou segunda-feira e a tia dele "Ah, Tiago, tu vai embora hoje, queria que tu ficasse aqui com a gente", não sei o quê. E aí, que vergonha, na cozinha, na frente de todo mundo, ele disse assim "Eu só vou embora porque a Fernanda não quer ficar comigo, se ela disser agora que tá comigo eu fico pra sempre com ela" e eu "Aaaaaah, meu Deus". Todo mundo me olhou. E eu, ai meu Deus, o que que eu respondo? Daí falei assim "Tá, eu fico". Ele encheu os olhos de água e falou assim "Eu te amo, eu te amo demais". E aí ele tá comigo até hoje. Nessas idas e vindas, vai fazer 4 anos.

Que loucura. E tipo, a gente se gosta um monte mesmo, eu faço de tudo pra ver ele feliz porque ele tem uma baita história de vida também. Tipo, se eu sofri, ele sofreu o dobro, o triplo, sabe? Ele perdeu a mãe dele quando ele tinha quatro anos de idade. A mãe dele faleceu. Daí o pai dele se casou e a madrasta dele odeia ele, assim, sabe. Porque a madrasta dele tinha um filho e daí, tipo, ela não sabia diferenciar o amor que o pai dele dava pra ele...Tipo, é amor de filho e enteado. Tipo, tá certo que é amor igual, mas, por mais que... O pai dele dava mais amor pra ele por ele não ter mãe. E ela não entendia isso. Tinha ciúmes e rejeitava o guri, tipo, botava ele de empregado, essas coisas que ele foi crescendo e ele mesmo não foi gostando, sabe? E ele foi morar com os tios dele e ele foi e ficou onde se sentiu bem, acolhido, né? E aí, tipo, ele sempre foi o queridinho da família, por causa da função da mãe, e a família dele nunca gostou assim de dizer "Ah, o Tiago é isso, é aquilo", nunca gostaram de ficar falando dele, então todo mundo pegou um ódio dessa tal madrasta. E ela pegou mais ódio dele pela família do pai dele não gostar dela, né. E aí foi, foi, foi, que ele foi, parou lá, parou aqui, assim sempre na mão dos outros, sabe? Se ele

tava bem agora, passava dois, três dias e ele já caía de novo assim. E aí ele fala pra mim "Depois que eu fiquei contigo, tu é minha melhor amiga, tu é a única pessoa que eu consigo desabafar", sabe? "Que me dá amor de verdade. Parece que a minha mãe... Tenho certeza que se a minha mãe fosse viva ela ia me dar o mesmo amor que tu me dá. Tu me trata com carinho", ele fala um monte de coisas assim, sabe? "Tu me trata com carinho, tu é a única pessoa que faz as coisas, que eu sei que não quer receber nada em troca, que eu vejo que tu gosta de mim de verdade", ele fala um monte coisa. E aí eu falo assim "Ah, é porque eu gosto de ti, não gosto de te ver sofrendo". E ele só tem uma irmã que mora lá em Cachoeirinha e eles só se falam por rede social. E aí tipo, se tu dá amor pra ele, carinho, ou até atenção assim, sabe... Ele se sente em casa.

Ah, mas sabe que o meu outro... Eu não sei, sabe. Tipo, porque eu dou conversa pra ele, sabe? Se ele me chama em alguma rede social, assim, nem que não seja minha, se pela da minha mãe...Eu respondo. Não sei por que eu respondo, às vezes eu fico me perguntando "Será que eu sinto alguma coisa por ele ainda?" e eu, ai, nem sei. Fico confusa. Mas eu gosto do meu namorado. Eu tenho certeza, entendeu? E aí tipo, o meu ex, o que me machucou, tipo, ele quer fazer tudo o que eu queria fazer com ele antes, entendeu? Eu não gostava de morar no bairro que a gente morava, eu dizia "Vamo morar no Centro" e ele "Não, quero ficar aqui". E hoje em dia ele me liga e diz assim "Ai Fê, vamo morar no Centro", entendeu? Se eu dizia pra ele antes, "Ah, vamo num motel", ele dizia que não. Hoje ele diz "Fê, vamo!", entendeu? Tudo ele quer fazer. Tudo, tudo, tudo. E eu não quero... Mas eu não sei porque...Eu dou conversa.

Eu acho que eu gosto de me achar, né? (risos). Mas se meu namorado descobrir a gente vai terminar. E aí eu vou ficar... Eu não sei. Pois é, eu não sei. Eu fico tri confusa. Às vezes eu paro e penso: "Bah, eu sou muito louca". Eu sou muito louca, meu. Porque se eu tiver que bater num magrão... Eu gosto, eu gosto de briga assim, sabe. Eu gosto de machucar as pessoas (risos). Não, mas é verdade. Se eu tiver que brigar... Minha irmã é tri songa monga, eu que tinha que defender ela, sendo menor. Sempre gostei de brigar, essas coisas assim mais... Bah, tá louco, sou muito acelerada. E aí, bah, minha irmã tem medo de tudo, eu não. Se disserem "É ali que tem uma arma" eu vou lá pra ver a arma, entendeu, nem que eu leve um tiro. Bah, já

fiz um monte de coisa na vida... Já trafiquei, bah... É real. Bah. Aham. Já, bah...sei lá, na real. E não vou te falar muito mais, se não vai sair a folha toda.

9.3 Considerações

O histórico escolar de Fernanda é um detalhe de sua trajetória. Para que ela me explique o porquê de ter repetido tantas vezes e evadido da escola, ela precisa me contar a sua vida, falar de sua família, de seus desgostos, de sua privacidade. Fernanda me conta aparentemente sem muita censura e com bastante naturalidade alguns episódios dolorosos de sua vida - marcas de quem ela é. Ao longo de nossa conversa, deixa transparecer um sentimento de abandono emocional. A mãe, que não é a amiga que ela gostaria; o pai, que a rejeitou como filha e a preteriu em relação à sua irmã; a violência doméstica a que foi submetida enquanto filha e enquanto parceira; a melhor amiga, que ficou com o rapaz por quem ela era apaixonada e traiu sua confiança... No fundo das narrações, a sede por um porto seguro, alguém em quem confiar.

O depoimento de Fernanda é o mais rico em contradições. Ela revela que ainda conversa com o ex-parceiro de quem fugiu. E que não entende bem o porquê, se é por gostar de perigo, por ser “muito louca”, mas que é isso mesmo. Ela reforça muitas vezes o amor pelo atual namorado e conta todas as idas e vindas pelas quais passaram (em cidades separadas, depois algum período em que ela menciona que ele esteve preso, e ainda o período em que ela estava em outro relacionamento), mas também confessa que algo ainda a atrai para o ex.

A mesma Fernanda que fala sobre o pânico de testemunhar brigas entre casais, que conta de sua fuga de um relacionamento violento, de ter assistido muitas vezes a casa ser destruída pelo pai, da vergonha de ter quisto ser diferente de sua mãe e ter acabado passando pelo mesmo que ela; me apresenta suas diferentes camadas: a confusão entre o desejo de afeto e o desejo de emoção; a sua atração pelo perigo; sua própria miscelânea de sentimentos, de quereres, de demandas. E, talvez, o desconhecimento de outras possibilidades para si.

Na infância, recebia um afeto protetor da diretora de sua primeira escola, que Fernanda julga ser porque era uma criança pobre, proveniente de uma família de baixa

renda e que, por seu perfil, pode ter despertado o cuidado da diretora. Assim como Daniele, Fernanda apresenta em sua narrativa a personalidade forte que já tinha desde a infância, sabendo bater, brigar, se defender – o que elas chamam de “não levar desaforo para casa”. A violência fazia parte também de sua rotina doméstica, através de agressões que testemunhava entre seus pais. Sua casa foi destruída por seu pai seis vezes.

É perceptível entre as depoentes mais jovens o quanto o ambiente doméstico e o ambiente escolar são desestimulantes, pouco potencializadores de suas personalidades e capacidades. Em geral, é a partir da adolescência que algumas possibilidades se abrem para essas jovens. Fernanda explica essa fase como um momento de “descobrir um mundo”. No seu caso, esse mundo era o portão da escola, com a possibilidade de fazer amigos, contatos, afetos, fumar, ir a festas, namorar e se sentir alguém, se sentir viva.

10 Eunice

“Eu quero ter a minha vida.”

10.1 Introdução

Eunice é a última das entrevistadas. Em umas das minhas noites pela escola, ela foi uma das alunas a se candidatar a contar sua trajetória escolar. Sua entrevista, assim como as outras, acontecem na sala emprestada pela escola, em um horário acordado entre mim, Eunice e a sua professora. Nossa conversa durou aproximadamente 45 minutos, tempo que ela usa para atender ao roteiro básico de perguntas que faço a ela, assim como para se expressar conforme sua vontade, contando sobre seus filhos, os sonhos profissionais de sua filha e os seus projetos para si e para sua família. Eunice é uma mulher branca de 51 anos, mãe de três filhos, que está terminando os seus estudos na EJA.

10.2 Eunice

Eu sou...meu nome é Eunice, tenho 51 anos. Moro aqui no bairro próximo. Vai fazer, acho, 3 anos que eu voltei a estudar.

Com 18 anos eu tive uma filha, minha primeira filha. Com 1 ano e 2 meses deram medicação errada pra minha filha no hospital, essa filha tem paralisia cerebral por causa do remédio. E aí eu tive que parar de estudar, né? Porque eu estudava, eu tava trabalhando, e tinha minha menina também. Quer dizer, assim, ó: ou eu estudava, ou eu trabalhava, ou eu cuidava da minha filha. Optei, claro, em primeiro lugar minha filha.

Deixei os estudos pra trás, né? Então, muitos anos... A prioridade era minha guria, né? E... Claro, depois eu tive meus outros dois filhos. Meu guri, e a minha guria agora. E, pra eu voltar a estudar... Por causa do meu filho também que tava andando com umas péssimas companhias e eu trouxe ele pra estudar aqui também. Aí eu disse pra ele: “Pra mãe voltar a estudar, tu também tem que voltar”. E foi um incentivo, foi

até bom. Faz esses 3 anos que nós voltamos a estudar. Ele já terminou o fundamental. Concluiu aqui.

A relação de Eunice com sua escolarização – tanto abandonar como retornar à escola – é bastante marcada pela maternidade. Ela larga a escola aos 19 anos para tomar conta da filha que, segundo ela, por um erro médico, fica com paralisia cerebral. Sua escolarização é interrompida por deixar de ser uma prioridade. Mãe de mais dois filhos, Eunice só retoma seus estudos para incentivar seu filho. Vê o retorno à escola como uma forma de acompanhá-lo, motivá-lo, compartilhando o processo enfadonho de terminar os estudos, sem deixá-lo "se perder" pelas "péssimas companhias".

Ele já podia estar fazendo o ensino médio agora, né? Mas ele disse: "Não, mãe, vou te esperar pro ano que vem a gente voltar de novo junto". Porque aí lá em casa, são os três se formando. A minha filha se forma agora no final do ano na EMEF2, meu guri já tá formado, falta eu agora final do ano também, né. E é bom né, porque, imagina...Estamos terminando. Eu tô terminando, né. E ela também. E é muito bom, sabe? Eu acho que pra cabeça da gente, meu Deus do céu, Deus me livre... Claro que agora tem a minha mãe que tá com problema de saúde também, então tá causando muita coisa assim, sabe? Tem horas que eu não tenho vontade de vim, é complicado, sabe? Porque apareceu um câncer na minha mãe agora, faz dois meses, um câncer no seio. E às vezes eu tenho vontade, assim, ó, de chutar o pau da barraca, como se diz, né?

Não tenho vontade nenhuma, mas ela incentiva, e vai e volta, e falta pouco e com os empurrões dela que eu tô vindo, né. Se não, não tava vindo mesmo. Mas é bom. Porque aqui o colégio é tri tranquilo, as colegas... Fiz bastante amizade. As professoras são muito boas, né. O colégio em si, tudo é ótimo. E pra cabeça da gente é bom, também porque tem horas que se a gente começar, assim... Não estudando, tu te esquece de muita coisa. E eu comecei a lembrar de muitas coisas que eu não lembrava, né?

Eu sempre trabalhei. Eu trabalhei direto, né. Então eu chegava de noite em casa. Não tinha como. E eu tinha meu guri estudando, depois aí tive minha guria, aí ela foi pro colégio, tinha que levar no colégio. Claro, eu tive... Teve épocas que eu

trabalhava de segunda a sábado e eu não vinha em casa. Era pra poder trazer comida pra dentro de casa. Eu tinha me separado, né. E aí eu tinha que fazer isso aí. Eu fiz muito assim, e fiz muito por eles mesmo. E hoje, não, graças a Deus, eu tô num serviço tranquilo. Tá tranquilo hoje, né. Meus filhos já estão grandes, e agora eu tenho minha vida. Eu quero ter a minha vida, eu quero terminar de estudar. Eu quero fazer uma faculdade, se Deus quiser.

Percebo na história de Eunice a resignação com que ela, enquanto mulher, assume o cuidado com seus filhos e familiares. É uma característica da vida das mulheres o compromisso naturalizado com o cuidado: o cuidado com os filhos, com os doentes, com a vida doméstica. Espera-se sempre de uma mulher tal entrega, num sentido quase que missionário. Entretanto, ao chegar ao fim dessas jornadas, mulheres como Ema e Eunice parecem tentar resgatar a si mesmas. Nas palavras de Eunice: "eu quero ter a minha vida".

Agora eu tô parada. Tô recebendo seguro desemprego. Mas, eu... Agora pro ano que vem eu já tô trabalhando de novo, mas o bom é que eu vou ter o horário pra continuar fazendo o ensino médio, né? E vou fazer, vou continuar o EJA. Vamos ver o que vai dar agora. Só decolar, como se diz.

Quando eu era criança era tranquilo. Era bom. Minha mãe sempre incentivou nós a ir pro colégio, a gente terminou todos. Ali no EMEF2 mesmo era só até a 5ª série, então todos terminaram, porque eram quatro irmãos, né. Aí o meu irmão com 15 anos morreu afogado. Então já ficou aquela coisa, aquela tristeza, que faltou um em casa...

O meu outro irmão mais moço era o Dudu, eu levava ele pro colégio, porque era assim: era eu com um mais moço...era eu e meu irmão mais velho – que agora mora em Porto Alegre -, estudava dois de tarde e dois de manhã. Aí eu levava o meu irmão mais moço pro colégio. Às vezes eu levava e fazia a volta, e quando chegava em casa, ele já tava em casa de volta. E eu dizia: "Mas como é que tu chegou tão rápido?" E ele "Ah, não tem aula". Aí eu caçava ele de novo e ia lá. "Como que não tem aula, olha aí". E aí sabe o que ele dizia pra mim? Que os professores não tavam pagando ele pra estudar. (risos) Ele dizia: "Ué, as tias falam que os professores têm que pagar a gente pra estudar" e aí ele não quis ir mais. Não sei até que série...acho

que ele deve ter ido só até a quarta série. E aí não foi mais, sabe. Aquele eu sei que eu acho que ficou só até a quarta série. Não seguiu estudando.

Eu não parei a escola por causa da gravidez. Eu parei mesmo depois que minha filha ficou com problema de paralisia. Aí eu não pude voltar mesmo, porque era muito complicado, sabe? Eu nunca tinha parado de estudar antes. Só depois. Quando ela... Aí eu parei completamente, não pude... Claro que... Eu não estudava aqui. Faz 3 anos que eu voltei pra estudar. Como eu disse, ou eu trabalhava pra trazer comida pra dentro de casa, ou estudava. Tava optando por uma coisa ou outra, né. E cuidar dela, né. Porque aí, imagina, tu passar o dia fora e de noite tu tá estudando, que tempo tu tem pra guria, né? Mas foi tranquilo...Agora, estar terminando o ensino fundamental já é uma grande coisa.

Na época de colégio eu sempre gostei de estudar, não tive esse problema, nem eu nem meus irmãos, né. Era tranquilo. Era bom. E eu nunca parei, nem por estar grávida. Eu tive minha filha com 18, aí com 1 ano e 2 meses deu esse problema nela, então parei totalmente com 19 anos.

Para as mulheres vai ficando cada vez pior. Porque aí tem os filhos, tem a casa, tem o marido, né? Porque olha, tem maridos que são coniventes pras mulheres voltarem a estudar, mas tem maridos que não, não admitem né. Então tem aquela época ainda que a mulher tem que ficar em casa. Não tem que tá estudando, não tem que tá... Existe ainda esse tipo de coisa, né? Mas, é complicado... As mulheres, às vezes, claro... Elas custam a vim voltar a estudar, né? Tem amigas minhas mesmo que tem quase a mesma idade e dizem "Ah, eu não tenho mais cabeça pra isso" ou "Eu não sei mais o sentido da matéria, o que que eu vou fazer lá, não vale a pena". Então elas vão desistindo, né.

E aí quando eu voltei, eu gostei. Fiz bastante amizade aqui. Mas a pessoa às vezes não volta, e às vezes tão sozinhas também... Eu tenho essa minha comadre mesmo que a filha dela foi embora pra Santa Catarina e ela tá morando sozinha, e aí ela já não tem, ela não consegue, tem horas que ela repete as coisas, e é bem novinha, ela tem quarenta e quatro, quarenta e cinco anos... Mas ela tem problema de coração, tem problema de depressão, e ela se esquece de muita coisa. Ela esquece do aniversário da afilhada, então imagina se ela vai se lembrar de alguma coisa da matéria... Eu disse "Vamo, pra se divertir". E ela "Que que adianta, agora, que tu já vai sair, se ainda tu tivesse estudando ainda, era mais fácil. Mas tu já vai

sair, então que que adianta eu ir sozinha, eu não vou ir". E ela tem muito medo de andar na rua, assim, sozinha. Já é uma dificuldade de ir lá em casa, que é três quadras da minha casa. E é complicado. Mas pra arejar a cabeça, né. Porque só trabalhando, trabalhando, e tá dentro de casa...Ai, a gente... Claro, tem coisas que a gente aprende, mas não adianta só olhar no computador ou no celular, é bom conversar, é bom interagir com os professores, aprender muita coisa, né.

Eunice, exatamente como Ema, dá ênfase ao caráter social de estar de volta à escola: conversar, interagir, se divertir com a troca com os outros, com o diferente, fora de seu próprio universo domiciliar.

A minha filha que ficou feliz quando eu voltei a estudar. "Ai mãe, coisa boa". Tem coisas que eu sei e eu ensino ela, tem coisas que eu não sei e ela me ensina. Que ela tá na mesma série que eu, né, mas...(pausa) A vontade assim é mais por causa do meu filho. Eu tô fazendo isso aí tudo é pro meu filho. Incentivar ele mesmo. Porque, ai, quando eu estudei aqui, aí eu tive que sair, nós saímos. Ele saiu. Ele inventou de sair. Aí eu disse "Bah, mas por que..." Claro, ele começou a andar com umas péssimas amizades aqui dentro, né. E aí tinha uns rapazes muito... Aí às vezes ele não aparecia e sumia. Aí eu já me desesperava, me desbundava, pensei "Não quero mais". Digo "Ah, não vou estudar". Por causa dele mesmo. Aí depois ele seguiu, seguiu comigo de novo. "Vamo estudar, cara, tu tem que ser alguém na vida. A mãe morre aí e o que que vai ser de ti?" Pelo menos tu ter o ensino médio completo já é uma grande coisa, né? Mas agora ele tá bem. Vamo esperar. Agora ano que vem nós vamos voltar de novo. Mas não aqui né, que a gente tem que fazer o ensino médio. Vai ser bom.

Até tenho [pique]*, pra estudar de noite, né. É ótimo à noite assim pra estudar. E ele gosta também, ele quer pelo menos ter um incentivo com isso aí, né. Pra fazer algum curso, alguma coisa, né. A minha filha também tá fazendo agora domingo, ela vai fazer a prova do IF-Sul. Tomara Deus dar tudo certo. Porque eu mexo com ela "se tu não estudar direito, eu vou te socar no EEEM2[32]" (gargalhadas). Eu estudei ali, não gostei daquele colégio. Aí eu digo que vou socar ela ali. E ela "Não mãe, eu vou estudar", e eu digo "É bom mesmo que tu tire uma boa nota". Eu não sei direito como*

[32] A mesma escola que Fernanda narra como sua "perdição".

é que é as notas lá pra poder passar. Ela tem quatro matérias pra fazer, geografia, história, matemática e português. Mas aí tem que acertar quantas pra poder passar? Tem que acertar quantas pra poder passar naquilo? Ela é muito esperta. Tomara Deus que dê tudo certo. Pra fazer Química. Quer ser médica. Vamo ver. Vamo ver se vai ter uma médica na família.

É. É como eu sempre digo, assim, qualquer profissão tu tens que fazer gostando. Como eu mexo assim "Ah, manicure", tu tá fazendo curso de manicure, tá pintando unha, tu tem que gostar daquilo que tu tá fazendo. Não adianta tu pegar uma freguesa e tu detonar a unha da pessoa, né? Assim é médico. Eu digo "Minha filha, tu tem que gostar do que tu faz em primeiro lugar. Não adianta tu achar que não vai ver um sangue. Não pode ter medo de sangue, senão não vai adiantar tu ser médica". E ela disse, não, que ela quer ser clínica geral. Que aí ela não vai mexer em nada. Ela acha que não vai mexer em nada (risos). Tem tempo. Não, mas ela quer ser. Eu digo assim, ó: "Pra que tu quer química?". E ela "ah, fazendo isso aí, eu vou aprender a manipular os remédios". Depois ela diz "Vou ser enfermeira". Ela quer fazer o curso de Enfermagem. Ela quer fazer tudo, né. E o pai dela diz "Não, vai fazer mesmo. Aí a gente paga depois quando ela tiver idade, o curso, se quer fazer enfermagem, tu vai fazer.". Tudo a gente tá incentivando ela, né. Porque ela podia ser qualquer outra coisa, eu digo "Tu tem certeza disso que tu quer?". A gente perguntou mil vezes pra ela, "É isso que tu quer mesmo?". "É". "Então tá bom, nós vamo te incentivar nisso aí". E ela gosta, né. Fazer o quê. Vamo ver. (risos) (pausa). É que ela vê muito na televisão esse negócio de Medicina, os médicos mexendo... Ela tem 16. Ela tem uma cabeça muito boa, bah.

Tem muita gente fala pra ela [a filha]: *"vai arrumar namorado?" e ela "Namorado pra quê? Pra me atrapalhar? Pra mim, ah, começar com frescurinha de ciumezinho...". Porque ela tem muitas coleguinhas dela com namorado, sabe. E aí chegam e diz assim "Ah, tu...tá namorando?" e ela diz assim "Primeiro os estudos. Vou me formar, vou ser alguém na vida. Pra eu ter um futuro melhor, pra ser alguém na vida". Eu digo: "Isso mesmo. E a mãe e o mano vão voltar, vão continuar estudando, vão terminar o ensino médio também, vamo ver o que a gente vai seguir, o que a gente vai fazer, que curso...". Devagarinho. Tem colegas, tem gente com 70 se formando, né? Fizeram faculdade, tudo. É, eu não quero chegar tão longe, mas pelo menos terminar o ensino médio. Vamo ver no que vai dar (risos).*

Pra depois, qualquer coisa se eu quiser fazer um curso... Abrir portas. Tu terminando o ensino médio, tu abre portas, né, o ensino médio. É difícil, né? É, mas às vezes tem serviço em outra cidade, acho que tem pessoas que vai, né. Mas aí se forma aqui e tão paradas, não consegue nada. Tem uma prima minha que fez três faculdade. Claro, meu tio faleceu, deixou um bom dinheiro pra ela e pra minha tia. Mas aí isso não é futuro. Eu digo, por que não vai trabalhar na área que se formou? Mas não tem aqui. E ela não vai deixar minha tia sozinha também, né. E a minha tia daqui agora não sai também. É complicado. Aí perdeu toda, toda aquela...Botou todo aquele dinheiro fora. Não tá trabalhando na área que quer. E aqui, também. Que serviço que tem aqui em Pelotas? Só tá abrindo supermercado (risos). Cada vez mais aumenta a coisa, né.

Eu sou separada. Mas também não fui casada, só ficamos juntos, assim.

Pergunto à Eunice se ela não acha que seu(s) parceiro(s) tiveram alguma influência negativa quanto ao seu retorno aos estudos ou em outros aspectos da vida.

Não. Essa parte não.

Silêncio. Eunice não prossegue. Então mudamos de assunto.

Eu venho de a pé lá da minha casa até aqui. Meu filho me traz todos os dias. E às vezes ele me busca. Não é perto, é longe. Mas de noite mesmo, a gente se arrisca. Porque tem muito assalto. Tem assalto demais nessa vila aqui, né. E aqui no bairro então nem se fala, né? Tá tendo cada vez mais assalto. Mas tem que vim, né. Fazer o que. Não vou tá gastando passagem de ônibus pra vir, gastar... Gastar 7 reais da minha casa até aqui, é sacanagem, né.

Conversamos informalmente sobre o bairro, reviso seus dados e desligo o gravador. No final, saímos juntas da sala e a acompanho de volta à sala de aula.

10.3 Considerações

Eunice tem um retorno positivo à escola, mas também não narra uma relação conflituosa com sua escolarização durante a infância e a juventude. Ela conta que também não foi a gravidez que a fez desistir dos estudos, pois estudou durante a gravidez e após ela, mas a deficiência adquirida de sua filha acaba por sobrecarregá-la, que assume seu papel de mãe e cuidadora. Eunice dedica anos de sua vida à criação e ao sustento dos três filhos, até que, depois dos seus 50 anos, retoma os estudos, segundo ela, para incentivar o seu filho a não desistir da escola – ainda em função de seu principal papel, que é a maternidade.

A sua atual experiência escolar implica na retomada de sua vida individual. De modo parecido ao de Ema, Eunice conta que se diverte socializando e narra de modo positivo a forma como estar na escola mobiliza conhecimentos que ela não lembrava que tinha. O seu retorno, que ela diz ter se dado apenas como forma de motivar o filho, parece estar devolvendo a ela um pouco de individualidade. Por mais que esteja fazendo mais um movimento pelo outro – o que é esperado pelas mulheres em seus papeis de boas mães -, nesse caso, definitivamente, tem a sorte de estar fazendo bem também a si mesma.

11 Considerações finais

Uma história apenas talvez não nos dê elementos generalizantes para a análise de um fenômeno maior, como o fracasso escolar, por exemplo. Mas muitas histórias, lado a lado, nos permitem conhecer ingredientes em comum. Violência, carências emocionais e materiais, humilhações, inadequações, os esforços muitas vezes vãos da escola de lidar com as vulnerabilidades de seu público... Esses são alguns dos elementos envolvidos na difícil escolarização de mulheres pobres.

O que Valéria, Ísis, Ema, Daniele, Fernanda e Eunice têm em comum, além das trajetórias escolares interrompidas? Talvez muito, talvez nada. Compartilhando uma mesma comunidade, uma mesma escola e uma mesma sala de aula, as três mulheres são, cada uma a sua forma, marcadas por dores e dificuldades muito suas, pessoais, íntimas. Entretanto, essas histórias se passam em um plano de fundo comum: a pobreza, a vulnerabilidade, a condição de mulher.

A partir das narrativas individuais, vivas, únicas, unidas por algumas identidades compartilhadas (a falta de dinheiro, o isolamento, o confinamento no ambiente doméstico, a exclusão das oportunidades de crescimento, a persistência nos sonhos ainda distantes...) dessas mulheres que compartilham de um mesmo espaço escolar, lugar onde estão reconstruindo e recomeçando, cultivando expectativas de um futuro maior e melhor, desejando uma outra versão para si mesmas, mesmo que ainda um pouco desanimadas.

Através das histórias contadas conhecemos aspectos que muitas vezes nos escapam, nos passam invisíveis, histórias marginais que não aparecem nos índices, nos estudos sobre desempenho escolar, nos relatórios oficiais. Entender o quadro de experiências que compõem essa comunidade escolar é dar um passo para um melhor atendimento a essas pessoas, uma sensibilização de funcionários e docentes, é aprendizado vivo, é sabedoria. Pouco estaremos aptos a escrever sobre fracasso escolar se pouco ouvirmos as histórias de quem o vive.

Os depoimentos analisados apontam para dois distintos grupos e vivências do “fracasso escolar”: as experiências das jovens são muito semelhantes entre si, mas muito diversas das experiências de Ema e Eunice, mulheres mais velhas, mães, cujas histórias de desencontro com a escola se dão por motivos diferentes daqueles do

grupo das jovens. Ema e Eunice são filhas de uma geração em que era comum a falta de acesso à escola. Assim como minha mãe, minhas tias e minha avó, Ema e Eunice não completaram os estudos porque, dentro de suas realidades, a escola não lhes cabia. Antes, a emergência do trabalho. Em seguida, a maternidade. E, ao longo de suas vidas, sempre presente também o cuidado com o outro: os filhos, os idosos, os doentes.

Entre as narrativas das jovens – Valéria, Ísis, Daniele e Fernanda –, percebemos o *bullying*, o peso da repetência, o sentimento de não pertencimento ao grupo, a pobreza e a violência como elementos que se repetem. A chegada da adolescência e o despertar para outros interesses também se mostram como fatores que afastam as jovens da instituição escolar.

A questão racial não se coloca com força nas narrativas das mulheres. Dentre as seis entrevistadas, apenas Ema e Fernanda se identificam como mulheres negras. Ema rejeita bastante a ideia de que esteja submetida a dificuldades que não possa superar. Fernanda não traz a questão racial à tona em suas falas, mas constantemente relembra a questão de classe: fala sobre ser pobre, sobre ser "de baixa renda", sobre "não ser nada". Por mais que Ema e Fernanda não se narrem a partir desse lugar e não se percebam, talvez, atravessadas pelas opressões do racismo estrutural que se enraíza em nosso país, ainda assim, suas existências são perpassadas pela experiência de serem mulheres, pobres e negras. É, inclusive, um dado interessante que a raça não surja em seus discursos, a não ser se suscitada.

Percebe-se, também, especialmente entre as mulheres mais jovens, uma repetição de histórias geracionais. Ísis repete os percalços de sua mãe no mundo das drogas, assim como Fernanda, por mais que rejeite se ver no mesmo lugar de sua mãe e tente se afastar do que a mãe representa para ela, acaba passando por episódios igualmente violentos com seus parceiros.

Depois de ouvir histórias de mulheres múltiplas, que foram criadas em ambientes de violência doméstica; que vivem em casas precárias cheias de gente, onde nem todos têm cama para dormir; que foram mães solteiras, criando sozinhas seus filhos com necessidades especiais; que se envolveram muito cedo com a criminalidade; que não tiveram suporte emocional e as mínimas condições estruturais para crescer; que repetiram os erros que prometeram a si mesmas não repetir; que

eram estrangeiras no ambiente escolar; que tinham múltiplas emergências de subsistência antes de ir para a escola; eu me pergunto:
A escola se tornar mais atraente é o suficiente? A escola, sozinha, pode “salvá-las”? Como? A culpa, de alguma forma, pode ser apontada como sendo da escola?

Em condições “ideais”, a escola seria um espaço de instrução, mas nas condições brasileiras, a escola assume também outros papeis. Merenda, oportunidades, propósito, referência. Apesar de o ensino superior contar com ações afirmativas para dar suporte àqueles que chegam à universidade diante de todas as condições adversas de acesso, e de o ensino básico a nível fundamental ter deixado de ser o principal gargalo na educação brasileira (SENKEVICS; CARVALHO, 2020), o que pode ser feito em prol da multidão de crianças e adolescentes que ficam retidos por anos no ensino fundamental, tendo suas autoestimas constantemente destruídas?

Para manter essas crianças na escola, antes precisaríamos conversar sobre violência doméstica. Sobre *bullying*. Sobre autoestima, autocuidado. Sobre fome. Sobre a construção das identidades das meninas quando chegam à adolescência, sedentas pelo mundo e suas possibilidades. Será que podemos, também, mostrar um pouco de mundo e possibilidades dentro da escola? A escola sabe fortalecer essas jovens? Sabe receber essas jovens exatamente como são, com a bagagem que possuem, com as suas culturas de origem? E, aliás, pergunto: cabe apenas à escola firmar esses compromissos com a Educação, com a juventude, com a mobilidade social? Sabemos que não. Sozinha, a escola não poderá curar chagas históricas, inscritas em nossa origem colonial.

Ao mesmo tempo, a escola reafirma-se como o lugar em que reprodução e resistência coexistem. Para algumas mulheres, lugar de existir, socializar, respirar de seus outros papeis sociais; para outras, desânimo, estrangeirismo, expulsão. É preciso que sigamos colocando no mapa do “fracasso escolar” essas experiências, pontuando-as no espaço-tempo histórico e social, visto que, por mais individuais que sejam as histórias de vida de cada mulher “fracassada”, muito elas nos revelam sobre dificuldades tão demarcadamente coletivas.

A escola, esse céu e esse inferno para as mulheres entrevistadas, é apenas mais um palco onde a vida acontece, onde a nossa sociedade já tão adoecida se reflete em suas desigualdades e opressões. Dela, pode-se sofrer expulsões. Nela, pode-se sentir a dor por habitar a própria carne, a própria vida. Mas esperamos que

seja ela, também, um espaço para conhecer-se, assimilar-se e sonhar-se. Que, com suficiente consciência sobre as pessoas e sobre suas carências e potências, possamos, enquanto profissionais e cidadãos, fazer da escola um lugar para existir como se é, um lugar de celebração das diferenças. Um lugar de projeto, de esperança, de quebra de correntes, de alento perante as sufocantes forças que tentam manter todos em seus devidos lugares, no pleno funcionamento de uma sociedade desigual, racista, capitalista, patriarcal. Entretanto, espero, bastante esperançosa, que as histórias trazidas por este trabalho possam mobilizar ainda mais as nossas forças para resistir.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1991. Disponível em: <http://www.criancasinfancias.ufscar.br/banco/A_menina_repetente.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2017.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2005.

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral**. História, São Paulo, 14: 125-136. 1995. Disponível em: < http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** São Paulo : Boitempo, 2019.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **Allez les filles!** Paris: Seuil, 1992.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277/288>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Pierre Bourdieu: **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, v. 23, p. 220-244, 2012.

CASTRO, Amanda Motta Angelo; EGGERT, Edla. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 25, n. 02, julho/dezembro 2012, p.231-238.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 1984a - Parte 1. Tradução de Carol Correia. Original disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 1984b - Parte 4. Tradução de Carol Correia. Original disponível em:

<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe**. 2009. Disponível em: <http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas**. 2007. Trabalho apresentado no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação, na 30ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3467-int.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte : Autêntica. 2010.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2017.

GARGALLO, Francesca. **Ideas Feministas Latinoamericanas**. Mexico : fem-e-libros. 2004.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro, Vozes. 1986.

GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. In: Graf, Norma Blazquez; Palacios, Fátima Flores; Everardo, Maribel Ríos (Coord.). **Investigación feminista, metodología y representaciones sociales**. UMAM, CIICH: CRIM: Facultad de Psicología. Ciudad de México. (Colección Debate y Reflexión). 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

INEP. **Indicadores educacionais 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

KRÖNING, Isabela dos Santos; DAMIANI, Magda Floriana. **PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ADOLESCENTES COM GRAVIDEZ PRECOCE QUE EVADIRAM DA ESCOLA: ESTUDO LONGITUDINAL.** Trabalho de Iniciação Científica apresentado no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas, 2015, Pelotas. XXIV CIC - Anais 2015, 2015. Disponível em: <http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2015/CH_01906.pdf>.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiveiros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**, México: Coordinación General de Estúdios de Posgrado, UNAM, 1990.

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. Mulheres na EJA : questões de identidade e gênero – Campinas, SP : [s.n.], 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

LORDE, Audre. “There Is No Hierarchy of Oppressions”, em Homophobia and Education (New York: Council on Interracial Books for Children, 1983). Disponível em inglês em: <http://uuliveoak.org/pdfs/worship_9-04-09_excerpts_no_hierarchy_of_oppressions.pdf>.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia na opressão. Tradução de Renata, no blog Questões Plurais.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 1997.

LÖWI, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **cadernos pagu** (15) 2000: pp.15-38

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou...reclusão. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro : Record/Rosa dos Ventos, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro : Record/Rosa dos Ventos, 1997.

MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cad. Pesq**., São Paulo (65): 72-77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo : Intermeios, 2015.

PTQK, María. **La hermana outsider Audre Lorde**. Pikara Online Magazine, 18/06/2013. Disponível em: <https://www.pikaramagazine.com/2013/06/la-hermana-outsider-audre-lorde/>. Acesso em 08 de janeiro de 2019. Tradução disponível no

blog < https://blogueirasfeministas.com/2014/08/26/a-irma-outsider-audre-lorde/>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coleção CES. Ed. Almedina. 2009.

_____**.** Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires : CLACSO. 2005. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 02 de junho de 2020.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história.** In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.)- MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. São Paulo, Reduc/INEP, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28024>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo : Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. 20(2):71-99. Jul/dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **ESTUDOS AVANÇADOS** 34 (99), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-333.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

VARES, S. F. Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 71-91, jan./jun. 2011.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Trajetórias de repetência e evasão de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS

Pesquisadora Responsável: Isabela dos Santos Kröning

Objetivo Geral da Pesquisa: Essa pesquisa tem como objetivo discutir o "fracasso escolar" tendo como base os depoimentos de mulheres pertencentes à presente comunidade escolar. A partir de suas experiências escolares e de vida, pretende-se entender quais são os desafios específicos enfrentados para a sua escolarização.

Metodologia: Entrevistas individuais de história oral (trajetórias de vida), documentadas através de gravador.

Participação Voluntária: A participação na pesquisa é voluntária, sem implicar qualquer prejuízo na desistência da participação. A qualquer momento, seja durante ou após as entrevistas e consentimento dado, pode-se interromper a participação no estudo, bem como solicitar que os dados fornecidos não sejam utilizados.

Despesas: não haverá nenhuma despesa na participação do estudo.

Confidencialidade: a identidade da entrevistada será mantida em sigilo, bem como das pessoas mencionadas nas entrevistas.

Compreendi o estudo apresentado e recebi esclarecimentos da pesquisadora a fim de sanar minhas dúvidas. Estou ciente de que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Fui informada de que minha participação no estudo é voluntária, que posso interromper a qualquer momento e que não haverá nenhuma despesa de minha parte. Também foi garantido que minha identidade não será revelada.

Assinarei, além deste documento, a carta de cessão em que libero os direitos das minhas entrevistas, especificando as limitações necessárias.

Assim, concordo em participar do estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO B – CARTA DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Pelotas, ... de ..... de 2019.

Eu, ..., declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para uso na pesquisa “Trajetórias de repetência e evasão de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS” vinculada à Universidade Federal de Pelotas, no Curso de Mestrado em Educação, cuja responsabilidade cabe à mestranda Isabela dos Santos Kröning, a ser usada com as limitações relacionadas abaixo.

Limites:

- Nome da entrevistada, assim como de outras pessoas mencionadas nas entrevistas, não serão revelados;

- Nomes de instituições de ensino não serão revelados;

(e demais informações que não se tornarão públicas, conforme o desejo da entrevistada)

Assinatura: _____

ANEXO C

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTAS

(Trajetórias de Vida)

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Idade: _____

Estado Civil: _____

Escolaridade: _____

Datas e Locais das entrevistas: _____

---

1. Como foi a sua trajetória escolar, desde o começo até hoje em dia?
2. Você reprovou de ano alguma vez? Se sim, quantas vezes? Quais foram os motivos?
3. Você abandonou a escola alguma vez? Se sim, quantas vezes? Quais foram os motivos?
4. Quais foram as principais dificuldades em frequentar a escola ao longo da sua trajetória? E hoje em dia?
5. Atualmente, você tem vontade de parar de estudar? Se sim, por quê?
6. Como é a sua família?
7. Com quem você mora?
8. Quem te apoia a continuar estudando?
9. Qual é o nível de escolaridade dos seus familiares?
10. Você acha que as mulheres têm mais dificuldades que os homens na vida em geral? E na escola?
11. Quais são, na sua opinião, os desafios que as mulheres enfrentam?
12. Por que estudar hoje?
13. Diga alguns pontos negativos e dificuldades específicas no ambiente escolar.
14. Por que você acha que as pessoas param de estudar?

15. Você tem estrutura hoje para terminar os estudar?
16. O que te motiva hoje a terminar os estudos?
17. Quais são os seus desejos e planos para o futuro?
18. Quais foram os momentos em que a escola não te pareceu um lugar agradável para se estar?