



## 1 Introdução

Apresentaremos aspectos desenvolvidos na pesquisa de mestrado<sup>3</sup> realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O objetivo foi o de analisar a presença – ou não – da educação tecnológica direcionada para mulheres empobrecidas<sup>4</sup>; especificamente, nas publicações de periódicos produzidos em dois institutos federais do sul do Brasil: no IFSC a revista *EJA em Debate* e no IFRS a revista *#Tear*.

Acreditamos que introduzir este debate pode contribuir não só para as discussões sobre a pouca presença feminina nas áreas da educação tecnológica, mas também para averiguar os motivos da ausência de muitas mulheres, que enfrentam a exclusão por serem pobres e/ou negras, mulheres que estão à margem dos processos educativos. Essa análise é realizada por meio de uma abordagem de leituras feministas que tratam da naturalização das invisibilidades na aproximação das mulheres do mundo da tecnologia.

A trajetória de pesquisa de uma das autoras do presente texto tem início na prática pedagógica durante a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, quando foram estudados os temas sobre mulheres em contexto escolar não sexista, discutindo como nos constituímos meninos e meninas na escola. Naquela ocasião – ano de 2006 – já foi observado que é difícil conversar sobre gênero e sexualidade na escola e o quanto as instituições ainda não estão preparadas para este debate. Estudar e observar como nos construímos homens e mulheres segue sendo relevante. A partir desta experiência, desenvolvemos o olhar de pesquisadora, direcionado para as questões de gênero. Por meio de experiências profissionais junto aos Institutos Federais novamente observamos que no ambiente da educação tecnológica, as questões de gênero e a educação das mulheres não são discutidas e pensadas com aprofundamento. Os Institutos Federais ainda carregam estereótipos de que a educação tecnológica e que o ensino técnico e algumas atuações profissionais são marcadas pelo mundo masculino, como nos coloca Edson Camargo (2014, p.112). As docentes do curso técnico em agropecuária lembravam que seus colegas não eram preconceituosos, mas que seus professores ‘faziam piadas’ e que sua maior dificuldade foi encontrar campo de atuação depois de formadas. A nossa sociedade naturaliza situações que necessitam ser questionadas, principalmente as ligadas ao gênero e à raça. A pesquisa de Camargo analisa as falas dos docentes inferindo posições aos estudantes que devem ser questionadas assim como – muitas vezes – é necessário suspeitar, duvidar e procurar pensar de forma diferente daquilo a que comumente estamos acostumados. Diante da educação tecnológica e da categoria de gênero, optamos pela educação popular e hermenêutica feminista como formas de leitura, como chaves para buscar a interpretação dos artigos das revistas pesquisadas.

Segundo Nadja Hermann, a hermenêutica é uma perspectiva interpretativa do texto e do contexto (2002). Em nosso caso, acrescentamos ao fundamento hermenêutico a hermenêutica feminista que apresenta o questionamento sobre onde e como estão as mulheres no texto e no contexto, produzindo um panorama da realidade da vida delas. Trazer os aspectos da experiência da vida como ela é, torna o exercício de pensar sobre a própria história um pensar sobre a história da vida de cada mulher. Os estudos feministas trouxeram para a visibilidade as histórias da vida privada. O pessoal é politicamente discutido, analisado e recriado; portanto, o

<sup>3</sup> Este artigo apresenta aspectos da dissertação de mestrado intitulada Educação tecnológica ao alcance de todas? A invisibilidade das mulheres empobrecidas nas revistas produzidas por instituições federais do Sul do Brasil. (MODEL, 2022), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS.

<sup>4</sup> Esse é um dos conceitos que foram utilizados na pesquisa e que será apresentado a seguir.

conhecimento produzido também passa a ser visto por outra perspectiva. Nesse ponto, a hermenêutica feminista se apresenta como proposta teórico-metodológica do fazer pesquisa. Há a valorização da fala e quem fala. Por isso, dizer a sua palavra a partir do seu lugar é fundamental para reinventar outras formas de viver e ver a vida.” (EGGERT, 2011, p. 16).

A educação popular também compõe nosso exercício interpretativo, e essa proposta teórico-metodológica nos ensina que é preciso considerar a leitura da realidade antropológica das pessoas que chegam à escola, e as mulheres que buscam os cursos de EJA provêm das classes populares, geralmente com experiências do mundo e do trabalho informal precárias. Um dos princípios da educação popular é problematizar a leitura de mundo considerando a historicidade do sujeito na história. A educação popular consiste em, “[...] desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.” (FREIRE, 1996, p. 79). Os sujeitos históricos – homens e mulheres – desenvolvem a ação e reflexão: a inserção crítica na realidade; quando observamos todo o caminho da educação popular iniciado pela alfabetização de adultos, percebemos que estes/estas – ao lerem as palavras – aprenderam também a ler o mundo. Paulo Freire (1996, p. 83) destaca que a educação popular tem caráter libertador, e há a necessidade de os oprimidos não se enxergarem culpados por sua própria situação de exclusão e violência, pois essa é uma inculcação ideológica das classes dominantes.

Baseadas, portanto, na hermenêutica feminista e na educação popular, tecemos o estudo documental, estudando as revistas em questão. Segundo Rosana Kripka, Morgana Scheller e Danusa Bonatto (2015), o desafio de estudar documentos está na capacidade de a pesquisadora selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. As fontes documentais são as publicações científicas publicadas nas revistas dos Institutos Federais: na revista *#Tear*, do IFRS, e a *EJA em Debate*, do IFSC, a fim de investigar a presença ou a ausência das mulheres estudantes do PROEJA, ou seja, das mulheres empobrecidas na educação tecnológica. O recorte temporal foi de 2012 até 2017 – período que culmina com a execução do Programa Mulheres Mil. Para esse desenvolvimento, primeiramente, analisamos nove editoriais da revista *EJA em Debate* e doze da revista *#Tear*.

A pesquisa documental se deu no site da revista *EJA em Debate* no buscador, por meio da busca utilizando as palavras-chave: educação tecnológica para mulheres e educação de mulheres. Foram localizados dois artigos que tratam da temática; no entanto, usando as palavras-chave educação tecnológica para mulheres, não foi encontrado nenhum artigo. Na leitura da revista de 2012, encontramos outro artigo que se relacionava com a temática. Na revista *#Tear*, encontramos dois artigos: nas edições n.1 de 2013 e n.1 de 2014. Nas leituras dos editoriais, encontramos mais um artigo. Após essa localização, foi realizada a busca por meio das seguintes palavras-chave: mulheres empobrecidas e mulheres mil, e não localizamos nenhum artigo. Buscamos ainda uma última tentativa com as palavras-chave: mulheres empobrecidas; mulheres mil, relações de gênero na EJA localizamos mais um artigo, e com a palavra mais geral: mulheres não localizamos nenhum artigo.

Na sequência, apresentaremos os cinco artigos e as respectivas revistas.



Revista *EJA em Debate*:

a) Samira de Moraes Maia Vígano, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. *A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres*. Publicado na edição: ANO 5, N. 7 (2016).

b) Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, Ludmilla Puppim Voigt, Melissa Freitas Almeida. *Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA*. Publicado na edição: ANO 5, N. 8 (2016).

c) Joana Célia dos Passos. *As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos*. Publicado na edição. 1, n. 1 (2012).

Revista *#Tear*:

d) Eleazar Venancio Carrias. *Currículo, identidade e relação de gênero*, publicado na edição: v. 2 n. 1 (2013).

e) Sandra Maria Glória da Silva e Maria Aparecida da Silva. *Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA*, publicado na edição: v.3, n.1, 2014.

Com base nesses cinco artigos, chegamos a quatro categorias analíticas; neste artigo, iremos desenvolver a categoria A invisibilidade das mulheres empobrecidas.

## **2 A invisibilidade das mulheres empobrecidas**

Consideramos importante a consciência dos embates das classes sociais no contexto em que a pesquisa acontece. De uma forma geral, muitas vezes ouvimos – ou lemos – reportagens e ou pesquisas que sinalizam para o termo ‘mulheres pobres’. Nosso entendimento sobre essa maneira de indicar esse grupo social está mais próximo da forma como Ivone Gebara (2000a) problematiza essa condição. Segundo Gebara (2000a) as mulheres não são pobres; sim, empobrecidas, o que produz nelas um desencorajamento para enfrentar as adversidades da vida. São mulheres comuns, sem pertença a nenhuma organização política, social ou feminista, que aos poucos ficam invisibilizadas. São mulheres que têm história, que contam suas histórias do seu jeito e com sua dignidade. Todas têm certa referência às instituições religiosas, mas sem responsabilidade direta nem engajamento preciso em nenhuma atividade institucional particular. São mulheres sem expressão social, anônimas como tantas outras, buscando a sobrevivência e a dignidade como faces da mesma moeda. Misturam-se à grande massa da população em busca de melhores condições de vida. Gisele Heckler (2017) – em sua tese – também busca o termo empobrecidas para definir as mulheres na educação profissional, quando se reporta ao Programa Mulheres Mil e trata das mulheres em situação de vulnerabilidade social: “É um programa de políticas públicas para mulheres empobrecidas na busca de autonomia econômica, pela aprendizagem de uma atividade que lhes garanta a subsistência.” (HECKLER, 2017, p. 17). No nosso entendimento, o termo ‘mulheres empobrecidas’ dialoga com as mulheres de classes populares que estão presentes hoje nas nossas instituições, frequentando a Educação de Jovens e Adultos e o Programa Mulheres Mil.

A experiência de pesquisar sobre o tema da (in)visibilidade das mulheres na história, já nos dá um certo caminho de suspeitas de que – de um modo geral – elas estão invisíveis; no







numa sociedade patriarcal e hierarquizada, é quase sinônimo de ignorância” (GEBARA, 2000b, p. 81).

Tratar da ausência das mulheres – em especial das mulheres negras e de sua cultura afro – convoca-nos a discutir os limites da capacidade das determinações legais de assegurar mudanças na cultura pedagógica das instituições investigadas destacadas por Silva (2014). Esses limites são importantes de serem destacados, principalmente se associados à implementação da Lei 10.639/2003<sup>6</sup> que visa à inserção da ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ na EJA/PROEJA. As autoras verificaram que a implementação da Lei não “assegurou mudança na cultura pedagógica das instituições investigadas” e que a discussão da temática se restringe a iniciativas pontuais, principalmente na disciplina de História (SILVA, 2014, p. 10). Isso é muito preocupante tendo em vista que muitos dos estudantes têm identidades, gêneros, raças e classes sociais diferentes.

Segundo Djamila Ribeiro (2020, p.21), a Lei 10.639/2003 tem

[...] um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Em meio a essa mistura de gênero, classe e raça, enfatizamos a importância de trabalhar entrecruzando-a. Quando as instituições não trabalham uma temática dos negros e de sua cultura, podemos deduzir que elas não querem refletir sobre a origem e a constituição de seu povo e que as colocam à margem. Seguem os depoimentos discutidos pelas autoras, quanto à aplicação da Lei 10.639/2003, demonstrando que a política ainda não está em plena implantação, o que ocasiona o ocultamento ou a invisibilidade da discussão:

[...] os professores dispõem de cartilha com sugestões de atividades interdisciplinares, elaborada por grupos de pesquisa voltado para as questões étnico-raciais. No entanto, há pouca mobilização desses docentes para o estudo dessa temática em sala de aula, principalmente devido à extensão do currículo dos cursos técnicos. (SILVA, 2014, p. 11).

[...] quatro dos dez professores afirmaram abordar as étnico-raciais de maneira transversal em sua prática pedagógica. Atribui essa iniciativa ao fato de seis desses professores terem participado de algum curso de formação sobre diversidade étnico-racial. (SILVA, 2014, p. 11).

Cinco dos oito docentes da Rede Federal pesquisados disseram desconhecer a Lei n.º 10.639/2003. Apontando a necessidade de criar políticas de formação sobre as questões étnico-raciais direcionadas ao docente da EJA/ PROEJA, garantindo consequentemente a inserção/valorização da cultura do povo negro dentro das práticas pedagógicas das instituições escolares (SILVA, 2014, p. 12).

---

<sup>6</sup> A Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências.



A invisibilidade da discussão mostra a dificuldade de lidar com nossa própria história: racista – que persiste permitindo ainda desigualdades entre brancos e negros, entre homens e mulheres, entre ricos e pobres. Mostra o quanto somos conservadores, sexistas e racistas. A partir do momento em que conseguimos compreender que o racismo é uma estrutura – produzido no sistema, por nós – estaremos dando passos à frente. Só conseguiremos mudar de postura perante o racismo, quando questionarmos nossas próprias atitudes, pensamentos e silenciamento. Observo o quanto vivemos a política do branco, do hétero e do centro, muitas vezes, sem nos questionar, já que essa política é muito devastadora e mantenedora do *status quo*. Para se fazer educação para todos, é urgente desconstruir essa ordem e dialogar sobre esse processo de colonialismo que vivemos. Para isso, trago Saffioti (1987, p. 86) onde nos coloca que o processo de “branqueamento” é um processo de subserviência:

O branqueamento significa a adesão de negros à ideologia dos brancos, o que facilita aos negros ocupar certas posições na estrutura de poder construídas pelos brancos. Em outros termos, negro poderoso é branco. Portanto, o processo de “branqueamento” tem natureza social.

Joana Célia de Passos (2012, p.150) – em seu artigo intitulado “*As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos*”, publicado na Revista *EJA em Debate* também apresenta o processo de branqueamento incorporado na política educacional brasileira:

Políticas baseadas no discurso médico e de intelectuais que acreditavam no processo de branqueamento da população “transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranqueadas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”.

Gebara (2000b, p.82) complementa afirmando:

É exatamente o grito particular das mulheres africanas exortadas a negar sua cor e seus valores para “embranquear-se” e serem aceitas num mundo que as marginaliza. Deste modo, como há um sexo que é normativo, assim também há no Ocidente uma cor de pele que é normativa.

Analisamos o quanto é violento o não cumprimento da Lei 10.639/2003, já que nem toda instituição respeita e cumpre o estudo da história do povo negro e de sua cultura que, no caso brasileiro, deu origem a nossa atual cultura. Ao mesmo tempo, reconhecemos a necessidade de problematizar essa ausência nos espaços educativos. Assim como na história das mulheres negras escravizadas houve violação humana e violência na condição humana dos negros, pois não eram considerados gente, e sim selvagens. A mulher, em especial, que não tinha condição feminina, era mais abusada ainda, pois, além de ser explorada fisicamente pelo trabalho árduo, era açoitada e estuprada. Angela Davis (2016, p. 36) reflete que “é importante lembrar que os castigos infligidos a elas ultrapassaram em intensidade aqueles impostos aos homens, uma vez que não eram apenas açoitadas e mutiladas, mas eram estupradas”. Principalmente quando percebiam que se organizavam e resistiam, fugiam ou então estavam aprendendo a ler e ensinando mais pessoas.



Joana Célia dos Passos (2012) reitera a realidade dos limites de participação da população negra. A história da educação continua sendo limitante para as negras e os negros desse país; mesmo que já se reconheça que devemos muito ao povo negro, continuamos a invisibilizá-los. Esse processo foi de muita desigualdade para com os negros em relação ao acesso à escola e a seu processo de inserção social, refletindo-se – ainda hoje – em discriminação e racismo. Em alguns momentos da história do Brasil e em alguns estados/províncias, alguns negros ou pessoas de cor tiveram acesso à escola de forma muito restrita, mas com muita luta para frequentar esse espaço que normalmente visava a uma educação moral, para o trabalho e de caráter religioso, sem qualidade, e com a intenção de apenas instruir os negros.

Com a criação do Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878), que implantou os cursos noturnos para homens livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocou-se a criação de cursos semelhantes em outras províncias. Esses trouxeram para a reflexão temas acerca de como se pensava a educação e para quem ela era destinada. Esses cursos tinham como objetivo a instrução e o trabalho: pensava-se na manutenção da ordem. Os frequentadores dessas escolas eram “as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis; portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos.” (PASSOS, 2012, p. 145). Naquele momento, as mulheres nem eram vistas como pessoas, com direitos e deveres; eram apenas mulheres negras a quem cabia a última posição. Sendo assim, bell hooks<sup>7</sup> (2014, p. 8) ajuda-nos a entender o pensamento dos dominantes quando o povo negro é focado nos homens negros “[...] a palavra homens de fato refere-se apenas aos homens brancos, a palavra negros refere-se aos homens negros e a palavra mulheres refere-se apenas às mulheres brancas.”.

Assim como Passos (2012), é possível perceber como o Estado forjou o acesso do homem negro e da mulher negra às políticas públicas; o quanto o Estado e a elite brasileira massacraram a população para garantir o seu lugar de status. É revoltante – e ao mesmo tempo revolucionário – estudar a história da educação e perceber o quão fomos esmagados e suprimidos enquanto mulheres, pobres e negros neste país. É revoltante porque é muito duro ver as mulheres, os pobres e negros nessa situação de miserabilidade e de exploração; revolucionário, pois abre a nossa compreensão e nos dá mais subsídio para debater e lutar por uma educação que realmente seja inclusiva para mulheres e homens negros e para os pobres.

A autora – porém – não trouxe a participação das mulheres e suas lutas para seu texto. De certa forma o sexismo é expressado, junto com a invisibilidade das mulheres, pois elas fizeram/fazem parte da história. Nesse texto, as mulheres se fazem presentes na parte em quando apresenta *O teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira referência em educação de jovens e adultos*. A hermenêutica feminista ensina que suspeitar sobre a ausência das mulheres nos textos é um exercício necessário.

E esse artigo, assim como a Revista *EJA em Debate* dimensionou a história contada e escrita pelos homens. Dessa forma, é possível a pergunta: essa produção textual, assim como a revista, indicam uma consciência ingênua? Referimo-nos à teorização da consciência ingênua apresentada primeiramente por Álvaro Vieira Pinto; posteriormente, por Paulo Freire.

Segundo Vieira Pinto (1993, p. 60),

---

<sup>7</sup> A grafia do nome da autora em letra minúscula é uma homenagem a sua bisavó e um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas. Respeitando a escolha de bell hooks manteremos a grafia em letras minúsculas



[...] a simples reflexão de si pode ser apenas introspecção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque esta só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesmo) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer; da totalidade da realidade objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica).

E ainda: [...] a consciência ingênua é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações que não coincidem com a essência do processo real, que não são, pois, verdadeiras. (1993, p. 61).

Quando a invisibilidade das mulheres e o aprofundamento da discussão da participação delas na luta por educação não são discutidas e trazidas à tona, alertam-nos para o fato de que ainda temos um percurso a transcorrer, no sentido de que essa invisibilidade – ao que parece – pode ser um não desenvolvimento da autoconsciência e talvez, a consciência de quem está à frente das publicações se encontra na forma daquilo que Vieira Pinto chama de consciência inocente, precária e simplória em relação às mulheres empobrecidas. Parece-nos que o texto apresenta um estágio da consciência ingênua ou, ainda, pouco envolvido com a ideia de dialogar sobre a presença/ausência das mulheres negras/empobrecidas no acesso à escola. Desse modo, parece aceitar a ausência de reflexão das mulheres diante da história. Da forma como o texto se apresenta, direciona-se a favor do androcentrismo, deixando de discutir a invisibilização das mulheres na escolarização das mulheres negras e, de certa forma, comprometendo o seu compromisso consigo mesma e com a história de todas as mulheres. Do mesmo modo, a revista *EJA em Debate* também não discute e não aprofunda o processo de invisibilização das mulheres negras na história.

Álvaro Vieira Pinto discute a consciência ingênua e Paulo Freire – posteriormente – traz essa análise “alargando e aplicando ‘pedagogicamente’ os princípios filosóficos, tais como os de consciência e os de liberdade, desenvolvidos por Vieira Pinto para pensar o desenvolvimento nacional, em prol da Educação popular”. (CIPRIANI, 2018, p.1) Neste exercício filosófico, Freire (1979) discute que, na consciência semi-intransitiva<sup>8</sup>, o homem ou a mulher não percebem os desafios da realidade, ou os percebem de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas; por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência: estão imersos, circunscritos a áreas estreitas de interesse e preocupações; não podendo, portanto, pensar e aprender para além do seu interesse.

A não reflexão sobre a condição das mulheres nesse artigo (PASSOS, 2012) permite-nos observar que a revista analisada ainda não integra plenamente as reflexões sobre as mulheres negras. Bell hooks (2019, p. 40) apresenta a reflexão de que as “mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estão na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o seu status social é inferior ao de qualquer outro grupo”. Isso significa que as mulheres negras carregam o fardo da opressão sexista, racista e de

---

<sup>8</sup> Freire (1979) usa a consciência semi-intransitiva para caracterizar o que Vieira Pinto (1960, 1993) utilizou como consciência ingênua. Cipriani (2018, p. 2) esclarece que a consciência ingênua abandona o pensamento histórico e o dado objetivo, material, voltando-se unicamente para abstrações sem sentido ao/no real. Demais a mais, as proposições expostas pela consciência ingênua não conseguem “por o problema de verdade”, isto é, “as proposições oriundas do pensar ingênuo não são nem verdadeiras nem falsas, mas, justamente ingênuas”



madame, dos filhos da madame. Reconhecer que as mulheres negras são intelectuais em vários campos do pensamento, produzem artes em várias modalidades, o imaginário brasileiro pelo racismo não concebe. Para uma mulher negra ser escritora, é preciso fazer muito carnaval primeiro. Mesmo os negros e as mulheres negras, sendo produtores de cultura nesse país, ainda são vítimas de preconceito e de racismo.

Conforme Assis (2019), um ditado que ficou amplamente conhecido no Brasil – por meio dos escritos de Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala – dizia: “Branca para casar; mulata para foder e negra para trabalhar”. As palavras de Freyre (2003) tratam de especificidades das relações raciais e de gênero ainda persistentes no Brasil: esse lugar reservado para a mulher negra como a mãe preta, aquela negra que cuida com seus dotes domésticos e culinários da família colonial e que – atualmente – reconfigura-se no papel das empregadas domésticas.

As mulheres indígenas também estão dentro desse grupo de mulheres invisibilizadas. Sônia Guajajara (2021) representante atual da luta das mulheres indígenas no Brasil, tem uma luta balizada por mais participação, reconhecimento, protagonismo e oportunidade para todas as mulheres e para toda a sociedade, mas – em especial – para as mulheres indígenas. Quando ela traz para discussão que é preciso falar, participar e que as mulheres indígenas foram, por muitos anos, regidas por tutela da Funai, colocando-as como incapazes, obrigadas a pedir permissão ao Estado para poder sair da sua aldeia indígena, ela está sinalizando o quanto as mulheres indígenas e o povo indígena viveram subestimados, subservientes, silenciados. Hoje – por conta de muita luta e organização, e por conquistas de políticas públicas – as mulheres estão ocupando espaços, como: as universidades, os espaços nas comunidades, onde há cacicas, lideranças e coordenações nacionais/regionais nas associações, que rompem com os espaços tradicionais, trazem as mulheres indígenas para outros espaços públicos. Essa mudança, para algumas mulheres indígenas, vem na direção do questionamento do sistema capitalista explorador, opressor; elas denunciam o extermínio das comunidades indígenas com a destruição da cultura e da segurança alimentar e da água. A causa indígena das mulheres é a nossa causa: quando lutamos por melhores condições de vida para todos, estamos lutando também por essas mulheres.

Outra luta importante para refletir é a causa da terra ou habitação: uma necessidade de todos nós, pois temos de morar, comer, socializar-nos e respirar. Essa luta é em defesa da vida, do nosso corpo, da nossa ancestralidade e do nosso planeta, entendendo o modo de vida, os territórios; juntamente a isso, entendendo a importância desses povos. Uma das formas apontadas por Sônia Guajajara é descentralizar o uso da terra, fortalecer a agricultura familiar e popular e valorizar a tecnologia local; para isso, precisamos – enquanto mulheres e feministas – estar cientes dessas lutas e buscar participar delas, ou seja, sendo protagonistas junto a nossas comunidades, junto a nossas escolas e nos movimentos sociais.

Ainda não possuímos um ensino que realmente valorize as várias existências e experiências das mulheres negras/ indígenas/empobrecidas, um ensino que as referencie integrando-as aos nossos modos de citar e problematizar em nossas pesquisas e artigos a importância do antixismo e do antirracismo. Acreditamos que esse movimento será benéfico para toda a sociedade, pois conhecer a história dos povos negros e originários, ainda sempre marginalizados, promove outra construção da subjetividade no cotidiano das nossas instituições educativas, dirimindo o silêncio de quem ainda está silenciada/o e subalternizada/o.

### 3 Considerações finais

Pesquisar temas que remetem ao trabalho de outras pessoas requer calçar as sandálias de humildade da nossa parte, pois nos vemos envolvidas com a tarefa educativa. As reflexões aqui realizadas tiveram por base alguns artigos das revistas de divulgação científica que nos conduziram para alguns aspectos. Um dos que mais se destacou foi o da invisibilização das mulheres-estudantes empobrecidas dos Institutos Federais. As revistas, *EJA em Debate*, do Instituto Federal de Santa Catarina, e a revista *#Tear* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul com qualidade editorial e importantes veículos de divulgação científica, têm o desafio de ampliar o tema em questão, ou seja, apresentar com mais força temas que potencializem as experiências formadoras das estudantes de EJA. Destacamos a invisibilidade das discussões sobre as mulheres empobrecidas e estudantes do PROEJA, como um reflexo de como a educação tecnológica ainda é um campo masculino dos estudos nos Institutos Federais e na sociedade em geral que se destina à formação dos homens. Também o quanto a técnica e a tecnologia seguem sendo um tabu a ser rompido e apropriado por mulheres e também por pesquisadoras da educação tecnológica; mesmo sendo a maioria das estudantes dos cursos de PROEJA, as mulheres seguem invisíveis.

A operacionalização da invisibilidade coloca as mulheres como indivíduos que nasceram sem liberdade, que estão sujeitas à dependência do outro - do pai e depois do marido -, ou seja, da obediência à cultura patriarcal. Ao longo deste processo, nós mulheres vamos nos constituindo e naturalizando este espaço da subalternidade e da obediência. Nessa invisibilização, destaco que as mulheres empobrecidas, são as mulheres comuns, sem pertença a nenhuma organização política, social e feminista, sem expressão social e anônimas para a escola. O que elas buscam é a sobrevivência; as mulheres de classes populares dificilmente são creditadas como participantes efetivas na educação em ambientes como os Institutos Federais. Entre essas mulheres, observo que as mulheres negras sofrem ainda mais com o sexismo e com o racismo. As mulheres negras são mais exploradas que as mulheres brancas. Essa exploração pode se dar por meio das remunerações por seus trabalhos, já que estão na base da pirâmide ocupacional, mas também pela história do Brasil escravocrata e oligárquico. A construção no imaginário social brasileiro ainda faz da mulher negra a serviçal disponível.

E, embora a revista *EJA em Debate* – seja uma revista especializada em assuntos da EJA/PROEJA – observamos que, no período pesquisado, as mulheres empobrecidas não aparecem, ou seja, há a invisibilidade das discussões que envolvem essas mulheres e a educação tecnológica. Entendemos, com base na hermenêutica feminista e na educação popular que as estudantes trazem suas histórias em seus corpos marcados pelo contexto onde vivem. A precariedade das estudantes que necessitam lutar diariamente por dignidade em suas vidas, na escola, no mundo do trabalho, gera a necessidade da visibilização. A revista faz menção à educação e às relações de gênero e experiências, mas na EJA – e não voltadas ao PROEJA. O que pudemos constatar foi o silenciamento das experiências dessas mulheres. Ou seja, parecemos que a instituição não tem aproveitado o espaço de publicização científica para refletir sobre suas próprias experiências junto com as mulheres na interface com a educação tecnológica, bem como divulgá-las a fim de buscar, cada vez mais, qualificar essa modalidade de ensino.

Já a revista *#Tear* – não especializada em EJA/PROEJA – apresenta indícios de pequenas reflexões relacionadas às questões de gênero, raça e diversidade e discute, em algumas edições, a temática da EJA/PROEJA. Ao trazer os relatos da difícil implementação, em sala de aula, da Lei 10.939/2003 discutindo a temática dos negros e a sua cultura nas instituições de ensino propõe-se a pensar as relações raciais e sua invisibilização na EJA/PROEJA. Esta problematização se faz necessária para rompermos com a hierarquização do homem, do branco e do hetero.



Sabemos que o trabalho das mulheres é invisibilizado de forma geral: as mulheres sempre trabalharam, seja no trabalho doméstico seja no cuidado dos filhos seja no trabalho remunerado. Ainda encontramos a desvalorização de suas atividades como algo inferiorizado e naturalizado, por isso que é no PROEJA que essas discussões também têm necessidade de estarem presentes por meio de espaços de reflexões. É necessário também reconhecer a invisibilização de suas atividades, de sua inferiorização como mulheres numa sociedade sexista, classista e racista, reforçada pelos sistemas de exploração, e trazer essa problemática para as salas de aula a fim de não só questioná-la, mas também tensionar esses processos de invisibilização. Tendo em vista a falta de discussão e, conseqüentemente, a pouca formação continuada que aprofunde os estudos de gênero, classe e raça junto com o corpo docente e junto da sociedade em geral, é urgente a busca por esse preparo mais sistemático. As revistas são um poderoso meio de fazer com que a experiência delas apareça problematizada, permitindo não só questionar as estruturas da sociedade, mas também questionar os entendimentos e a compreensão de trabalho, da técnica e da tecnologia pensada também para as mulheres. Entendemos que o empoderamento e a emancipação das mulheres pode ser enfatizada por meio da educação tecnológica, desde que esta tenha presente a complexidade das tramas que trazem as mulheres de volta para os Institutos Federais e que possam permanecer neles até o final em sua formação profissional.

Visibilizar as realidades e as experiências das mulheres estudantes na educação tecnológica qualifica a educação de todos os/as estudantes, pois questiona a vida, o trabalho e as relações sociais. Esse movimento tensiona e impulsiona a vida das mulheres e as traz para a discussão, tornando-as parte do mundo.

## Referências

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 26 nov. 2020.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – campus Bento Gonçalves**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; VOIGT, Ludmilla Puppim; ALMEIDA, Melissa Freitas de. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em debate IFSC**, Florianópolis, ano 5, n. 8, 2016.

CARRAIS, Eleazar Venancio. Currículo, Identidade e relações de gênero. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, 2013.



RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzales**. São Paulo: Editora Selo Negro. 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento:2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIOS, Flavia; RATTS, Alex. **Lélia Gonzales**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2010

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 1, n. 1. nov. 2012.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional** [I]. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. 7. ed. São Paulo: Editora Moderna. 1987.

SILVA, Sandra Maria Glória da; SILVA, Maria Aparecida da. Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate IFSC**, Florianópolis, ano 5, n. 7, 2016.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.