

## SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E INTERDIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

*Aline Cristina de Lima Dantas  
Sonia Maria Schneider*

### Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou compreender emoções e sentimentos relatados por jovens, adultos e idosos que sofreram interdições no direito à educação em qualquer fase de suas vidas. O estudo focalizou a entrevista realizada com uma mulher negra e pobre, moradora de um Assentamento no Rio de Janeiro. A investigação adotou a categoria analítica sofrimento ético-político e a interface entre gênero, raça e classe como mediação na análise da dor e sofrimento causados pela negação do direito à educação. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e valeu-se da entrevista compreensiva como meio para conhecer histórias de vida perpassadas pela negação de direitos. O estudo revelou o sofrimento provocado pela espoliação humana, afetando direitos fundamentais e a subjetividade da entrevistada. Permitiu concluir ainda que a interdição do direito à educação é um estado complexo que faz confluír o pensar, o sentir e as determinações sociais que resultam no não respeito à dignidade humana.

**Palavras-chave:** sofrimento ético-político; direito à educação; educação de jovens e adultos.

## ETHICAL AND POLITICAL SUFFERING AND THE INTERDICTION OF THE RIGHT TO EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

### Abstract

This article is the result of qualitative research that aimed to understand emotions and feelings reported by young people and adults who suffered interdictions in the right to education. The study focused on the interview conducted with a poor black woman living in a settlement in Rio de Janeiro. The research adopted the analytical category ethical-political suffering and the interface between gender, race and class as mediation in the analysis of pain and suffering caused by the denial of the right to education. The methodology used the comprehensive interview. The study revealed the suffering caused by human dispossession, affecting the fundamental rights and subjectivity of the interviewee. It was concluded that the interdiction of the right to education is a complex state that brings together thinking, feeling and social determinations that result in the non-respect of human dignity.

**Keywords:** ethical-political suffering; right to education; education of young people and adults.

## EL SUFRIMIENTO ÉTICO Y POLÍTICO Y LA INTERDICCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

### Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo comprender las emociones y los sentimientos relatados por jóvenes y adultos que sufrieron interdicciones en el derecho a la educación. El estudio se centró en la entrevista realizada a una mujer negra pobre que vivía en un asentamiento de Río de Janeiro. La investigación adoptó la categoría analítica sufrimiento ético-político y la interfaz entre género, raza y clase como mediación en el análisis del dolor y el sufrimiento causado por la negación del derecho a la educación. La metodología utilizó entrevistas exhaustivas. El estudio reveló el

sufrimento que provoca el expolio humano, afectando los derechos fundamentales y la subjetividad del entrevistado. Se concluyó que la interdicción del derecho a la educación es un estado complejo que reúne pensamiento, sentimiento y determinaciones sociales que resultan en la falta de respeto a la dignidad humana.

**Palabras clave:** sufrimiento ético-político; derecho a la educación; educación de jóvenes y adultos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens, adultos e idosos que sofreram interdições para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas. Foram considerados para essa compreensão contextos históricos e políticos, culturais e socioeconômicos, assim como aspectos que caracterizam a oferta de educação nas escolas possibilitando, ou não, a permanência e o acesso como elementos que determinam, ou contribuem fortemente, para a interdição do direito à educação.

A pesquisa de campo se deu em oito municípios do estado do Rio de Janeiro nos quais foram entrevistadas 26 pessoas. A escolha dos municípios se deu a partir de amostra georreferenciada do estado com estudo de dados e seleção de áreas e grupos sociais.

A análise que aqui apresentamos, a partir de uma das entrevistas, não é o único resultado da pesquisa<sup>1</sup> que a subsidiou. Essa opção metodológica se constituiu no desenvolvimento da pesquisa mais ampla, no qual as análises fizeram emergir categorias específicas para as diferentes narrativas, na compreensão dos modos como a interdição do direito à educação se configura em seus enredamentos.

O trabalho de campo foi realizado no Assentamento Dandara<sup>2</sup> com o objetivo de entrevistar moradores do local, conhecer o Assentamento, sua história, sua localização e questões relacionadas às condições de vida, de trabalho, de educação, de moradia, de saúde, de segurança, entre outros aspectos, e, em especial, por meio de entrevistas compreensivas (Kaufmann, 2013), conhecer histórias de pessoas que sofreram interdições no direito à educação ao longo de suas vidas. O estudo focalizou a entrevista realizada com Lúcia<sup>3</sup>, mulher negra e pobre, moradora do referido Assentamento.

Para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho, com definições claras, visando à produção teórica, a partir dos dados coletados. Além disso, esse método de trabalho permite aproximar-se das trajetórias de vida dos entrevistados com o intuito de tecer formulações teóricas e indagações de pesquisa que captem processos de dor e de sofrimento ético-político.

O Assentamento Dandara está situado em uma localidade na qual, no ano de 1980, havia uma fazenda pertencente a uma usina de processamento de cana de açúcar. Há aproximadamente 20 anos, devido a dívidas trabalhistas com cortadores de cana, o território da fazenda foi loteado e distribuído, como forma de pagamento, inicialmente somente aos trabalhadores da usina, mas, posteriormente, outros grupos de pequenos agricultores foram assentados no território formando, assim, o Assentamento. Depois de um encontro inicial com um grupo de moradores do Assentamento, dirigimo-nos à casa de Lúcia que nos aguardava para ser entrevistada.

<sup>1</sup> Quanto aos cuidados éticos, a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética.

<sup>2</sup> Nome do Assentamento é fictício.

<sup>3</sup> Nome da entrevistada é fictício.

A investigação assumiu a categoria analítica de sofrimento ético-político (Sawaia, 2009, 2014) como um dos conceitos-chave da pesquisa. Neste artigo almejamos desenvolver compreensões dos traços ou indicadores que a entrevista com Lúcia (2019), nos permitiu perceber e sentir sobre a dor e o sofrimento, como expresso na categoria sofrimento ético-político (Sawaia, 2009, 2014), causados pela negação do direito à educação.

Buscamos no estudo compreender de que modo a categoria sofrimento ético-político pode ser instrumento problematizador/articulador da dor e do sofrimento causados pela interdição do direito à educação que Lúcia expressa e demonstra em seu relato. Conforme Sawaia (2014, p. 106):

[...] o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Na compreensão de forças e tensões que se enredam forjando a interdição de direitos, a interface entre gênero, raça e classe mostrou-se potente para mediar a análise da relação de sofrimento e dor com as interdições vivenciadas e narradas no direito à educação; mas não só, ampliando-se a compreensão para a interdição sofrida no direito à vida e às escolhas que a entrevistada revela. Nessa perspectiva, um olhar que revela marcas do patriarcado na sociedade e no grupo familiar de Lúcia, evidenciou, também, junto à questão de gênero, um indício para problematizações a partir da entrevista realizada.

O artigo abordou na primeira seção o sofrimento ético-político e a interrupção da trajetória escolar de Lúcia, mulher pobre submetida a interdições de seus direitos pelas normas de submissão do feminino ao poder masculino numa estrutura machista. Na segunda seção, buscamos discutir a interface entre os marcadores de gênero, raça e classe na interdição do direito à educação revelada na trajetória de vida da entrevistada. Na terceira seção, refletimos sobre a breve experiência escolar de Lúcia, a interrupção do direito de aprender e a luta pelo direito à educação. Por fim, nas considerações finais, estabelecemos um diálogo sobre efeitos da dor e do sofrimento pelo interdito do direito à educação na vida de sujeitos jovens e adultos, como revelado pela entrevistada, e que resultou na violação da dignidade humana.

## SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E INTERDIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Iniciamos a discussão a partir da categoria sofrimento ético-político, proposta por Sawaia (2009), que nos permitiu estabelecer um diálogo com a entrevista de Lúcia no tocante às interdições sofridas para exercer o direito à educação: “[...] a relação entre as ameaças provenientes da desigualdade social e as respostas afetivas dos que a ela se assujeitam compõem um processo psicológico poderoso à reprodução da desigualdade, conceituado como sofrimento ético-político” (Sawaia, 2009, p. 370).

A trajetória de Lúcia mostrou-se representativa do sofrimento ético-político mediado especialmente pelo gênero, ou seja, interdições de ser e ter, sobretudo pela interrupção escolar, que causaram sofrimento imposto por normas de submissão do comportamento feminino aos poderes masculinos, representados inicialmente pela figura do pai e, em seguida, do marido. Além do gênero, outras mediações legitimadoras da exclusão social, como raça e classe, também foram retratadas e percebidas em sua trajetória – mesmo quando sinalizadas indiretamente na narrativa.

Lúcia tinha 70 anos, se autodeclarava preta, casada e teve doze filhos — mas dois faleceram. Ainda na adolescência, com 12 anos, sua trajetória escolar foi interrompida, pois precisou trabalhar no corte de cana de açúcar junto com suas primas, bem como ajudar nos cuidados com os irmãos para manter condições básicas de sobrevivência dos membros da família. No “tempo de estudar”, a única opção foi trabalhar:

Era aqui, naquele ponto ali. A gente começou estudando ali, aí não fui mais. Aí logo fui trabalhar com minhas primas, cortar cana, né? De idade de 12 anos, eu estava cortando cana, aí dali fui ajudar a criar meus irmãos. Não voltei para o colégio mais, mas tive muita vontade de aprender alguma coisa (Lúcia, 2019).

Em sua narrativa afirma não saber ao certo até que nível escolar chegou a estudar, mas enfatiza que não deu tempo de aprender a escrever seu próprio nome. O casamento aos 17 anos também lhe impôs novas atribuições, tornando-se mais um novo impedimento ao sonho de retomar os estudos e aprender “alguma coisa”, como expressa Lúcia (2019) em sua narrativa.

A tão almejada liberdade que seria conquistada por via do estudo não se concretizou nas circunstâncias de pobreza vivida, o que faz Lúcia expressar, ainda hoje, um forte sentimento de injustiça da vida para com ela. Seus anseios por melhores condições de vida e por desenvolver-se como indivíduo autônomo, dotado de potencialidades e sonhos, foram ceifados por processos de exclusão social.

A condição de mulher pobre era mais um agravante no que tange à escolarização de Lúcia: enfrentar a fome, o trabalho mal remunerado, cuidar dos filhos, da casa — afazeres historicamente atribuídos às mulheres; o silenciamento e o papel subalterno ao qual é sujeitada pelas escolhas de seu pai e companheiro, quando decidem se ela poderá continuar seus estudos ou não — situações que reforçam questões de gênero, pelas relações desiguais entre homens e mulheres, e que evidenciam dor, sofrimento e o preço pago pelo não reconhecimento do direito de todos em desenvolver outras capacidades.

Lúcia, como muitas outras mulheres, foi obrigada a abrir mão de seus próprios direitos em prol de garantir a sobrevivência da família e uma vida digna a seus filhos e filhas. A retomada dos estudos ocorreu por meio de um projeto de alfabetização no Assentamento. Em sua memória é essa experiência que remonta suas impressões e sentimentos do vivenciado na “escola”, embora se tratasse de apenas um projeto. Permanecia também a lembrança afetiva de uma professora muito paciente durante seu processo de aprender a ler e escrever que se deu “depois de velha”, como afirma a própria Lúcia (2019).

Em sua narrativa, fica evidente que a paciência da professora foi um atributo que marcou sua memória dos tempos em que esteve em um espaço para alfabetizar-se e que reconhece como “tempo da escola”. Seu movimento por aprender a ler e a escrever o próprio nome representava realização pessoal, sobretudo por compor um conjunto de valores e objetivos compartilhados socialmente, que se traduzia por reconhecimento.

Embora predomine sentimento de injustiça quando pensa em sua própria trajetória de vida, pelo interdito do ter e do ser que expressa com contundência em sua narrativa, Lúcia faz emergir um desejo de poder cuidar das crianças do local onde mora para, assim, ajudar mães que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos.

Quando iniciamos a entrevista havia duas crianças brincando no jardim da casa. Ao longo da entrevista, Lúcia nos fala sobre as crianças e sobre um desejo seu, ao mesmo tempo em que mostra que se sente impedida de realizar esse desejo em função da interdição sofrida pelo marido:

Assim, minha filha, no sentido assim... Como se fosse essas crianças mesmo! Eles são, eu digo que eles são meus netos, mas não são. Então, a mãe delas, deles, não tem, não tem mãe e nem pai. Tem muitas gentes daqui não se interessa em ajudar para criar, para ficar com eles pra mãe poder ir trabalhar. E, então, eu tenho essa vontade, mas qualquer coisinha às vezes meu marido não gosta, não gosta de ajudar ninguém, não gosta disso, não liga (Lúcia, 2019).

Motivada por essa finalidade, ela expressa o desejo de ter um espaço que possa materializar seu desejo em potência de ação em prol de um grupo de mulheres, ainda que pequeno, e possivelmente perpassado por trabalho árduo, pelo cuidado com os filhos e pela interdição de direitos consagrados, mas nunca usufruídos, tal como podemos ver uma de suas falas:

Ele [se referindo ao marido] trabalha na roça daqui mesmo. Então... Eu já não sou assim. Eu tinha vontade. Se eu pudesse fazer assim, um lugar, um quarto, alguma coisa para ficar com as crianças ali e eu olhando, tomando conta. (Lúcia, 2019).

A entrevista de Lúcia, somada a tantas outras vozes, fez emergir algumas percepções sobre como o sofrimento ético-político retrata vivências cotidianas geradas por injustiças sociais predominantes em nosso passado recente e no tempo contemporâneo, especialmente pela dor sentida pelos sujeitos em situações em que são tratados como subalternos, inferiores e sem opções de gozar uma vida digna.

Chamou atenção, em sua trajetória de vida, a importância da representação simbólica do aprender da escola no processo de formação de si, como indivíduo livre e autônomo e que, no caso de Lúcia, foi uma condição que só pôde ser percebida, em alguma medida, na experiência de seus filhos. Acompanhemos como a história de Lúcia nos fez refletir sobre o sofrimento ético-político mediado pelos marcadores de gênero, raça e classe.

## **INTERFACE ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA INTERDIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

A dor e o sofrimento surgem fortes nos relatos, nos olhares e nas expressões faciais de Lúcia durante a entrevista: “Eu tive que trabalhar muito para criar meus filhos. A gente passava muita fome. Minha vida... muito triste mesmo...” (Lúcia, 2019). A fome, a perda de filhos, o trabalho desde criança, a interrupção dos estudos por intervenção do pai que a tirou da escola porque, de acordo com Lúcia: “Não, [gesticula escrever] para não escrever bilhetinhos para os namorados” (Lúcia, 2019), foram narrados com emoção e lágrimas nos olhos.

Ao longo de sua narrativa a entrevistada repetia o movimento de tapar a boca enquanto falava. Percebemos que esse movimento se iniciou assim que nos sentamos diante dela, e quando falava, sem que nenhuma pergunta fosse ainda feita, dizendo: “Eu sinto muita falta do colégio” (Lúcia, 2019), sempre com a mão tapando a boca.

Medo e raiva aparecem durante vários momentos. A raiva se destaca quando Lúcia se refere ao casamento: “Eu me casei com 17 anos e acabei com minha vida com 17 anos” (Lúcia, 2019). Mas, ao mesmo tempo em que demonstra muita raiva, no olhar, no rosto contraído, fala baixinho conosco olhando para os lados, parecendo ter medo de que o marido escutasse o que ela dizia.

Os sentimentos que Lúcia revela nesse momento, com expressão que denota raiva, e ao mesmo tempo, medo, nos levam a buscar em Miura e Sawaia (2013, p. 333) outras visões sobre emoções, segundo as quais consideramos:

[...] a distinção de duas qualidades de emoções: as calmas e frias, as agitadas e quentes. [...] As do primeiro tipo se associam a sentimentos de benevolência e altruísmo, já as do segundo tipo se associam a sentimentos turbos e irracionais. Além disso, no intuito de marginalizar tais sentimentos, eles eram renegados à esfera privada, à intimidade, como no caso da mulher, justificando assim o controle, tanto da mulher quanto da privacidade. Dessa forma a ordem poderia ser estabelecida e mantida.

Lúcia (2019), ao final da entrevista, diz a seguinte frase: “Eu quero ter e ser”. Perguntada se a vida fora justa com ela, responde: “Foi mesmo, foi injusta mesmo. Porque muita coisa que eu tinha vontade de ter e de ser, eu não sou. [...] se eu tivesse estudo, eu tinha mais a minha liberdade, entendeu? E hoje eu não tenho” (Lúcia, 2019).

O sofrimento ético-político nessa história, para Lúcia, em suas emoções e memórias, nos parece estar incorporado na mão que tapa a própria boca enquanto fala; nas emoções que se alternam entre raiva e medo, parecendo que o medo prevalece sobre a raiva, o que mantinha o controle tanto da mulher — Lúcia — quanto da privacidade — da casa e do casamento —, e reproduzia, assim, a situação de submissão em que estava enredada.

A luta pela terra, na qual sabe ser vitoriosa, não lhe conferiu o sentimento de ter a terra, de ser quem ela quer, de ser livre, como nos diz em sua fala; que gostaria que os filhos fossem para a terra que ela trabalhou muito para conseguir, mas que alega não ter liberdade de trabalhar para ter a parte dela. Tem a posse da terra, mas não do espaço, do território. A história de Lúcia reflete vivências de muitas mulheres de nosso país, por vezes silenciadas, e em maioria desconhecidas.

O gênero, como mediação do sofrimento ético-político, é compreendido nesse diálogo reflexivo com a trajetória de Lúcia, a partir da definição de Scott (1995) que repousa na relação entre duas perspectivas. Uma delas na qual, por um lado, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças de sexos e, por outro lado, o gênero é uma forma elementar que atribui sentido às relações de poder. A compreensão de gênero como campo por meio do qual relações de poder se articulam, emerge com muita contundência na narrativa de Lúcia. Para Scott (1995) é por meio do gênero que se estruturam a percepção e a organização da vida social e, conseqüentemente, uma classificação em relação ao controle e ao acesso a recursos materiais e simbólicos. Logo, gênero tem implicação direta na construção do próprio poder.

Relações desiguais entre homens e mulheres, cujos papéis subalternos são escolhidos por homens — pai e marido, no caso de Lúcia —, e o silenciamento imposto às mulheres acirram a desigualdade à qual mulheres estão submetidas.

A vivência de subjugamento, as representações e a visão de mundo que Lúcia vai tecendo e construindo ao longo de sua trajetória articulam-se não somente com a desigualdade de gênero, mas também com a dimensão de raça e classe – expressa pelo trabalho servil. Estes marcadores se interseccionam, estão em constante interação e podem obter, em determinadas situações e espaços sociais, maiores ou menores destaques e evidências. Trata-se de uma dinâmica complexa permeada por conflitos, sentidos e ressignificação.

A narrativa dessa mulher mostra com contundência tal dinâmica, pois embora tenha se autodeclarado negra, assim que a entrevista iniciou, as experiências que são evocadas não expressam relação direta à condição de mulher negra. Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito importante – no diálogo com o gênero e a classe — para compreender o sofrimento expresso por Lúcia por meio da alienação de si, no sentimento de inferiorização e da espoliação de sua força de trabalho.

Para Almeida (2019), o conceito de raça enquanto forma de classificação de seres humanos é um fenômeno da modernidade, cujo sentido é relacional e não fixado, pois está vinculado a

circunstâncias históricas em que é empregado. A raça, por sua conformação histórica de classificação humana, ao constituir-se como tecnologia a serviço do colonialismo europeu para submissão e destruição física e simbólica das populações negras e indígenas, apresenta-se como fator político relevante na compreensão da naturalização das desigualdades sociais e da legitimação da segregação e genocídio dos grupos considerados sociologicamente como minoritários no contexto brasileiro.

Pode-se observar que na estrutura social perpassada pelo racismo — enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas de discriminação baseado na ideia de raça e que pode gerar desvantagem ou privilégio aos indivíduos — a mulher negra se situa entre discursos de exclusão e um processo de tríplice discriminação (gênero, raça e classe).

São as mulheres negras que detêm os menores índices de escolarização, ocupam funções de baixíssima remuneração, além de serem alvo de estigmas que as desumanizam e que impõem um lugar de serviçal doméstica e sexual, como herança da escravidão e do mito da democracia racial — expressão cunhada por Freyre (2004), referindo-se à premissa de que o Brasil se configura como o grande celeiro de harmonia inter-racial a ser seguido por outras nações onde há discriminação racial não velada, mas explícita —, enquanto discurso que mascara a desigualdade e a degradação do povo negro no Brasil.

Para Gonzalez (2020), o que se percebe em relação à mulher negra não é apenas uma discriminação em termos de representações sociais mentais que se reproduzem de distintas formas, mas o que se observa é um racismo cultural que leva tanto dominadores quanto vítimas a considerarem natural que mulheres, e a negra em especial, ocupem lugares de subalternidade e desempenhem papéis sociais desvalorizados em relação aos demais atores sociais.

A dor e a raiva que Lúcia demonstra, ambas incorporadas e reveladas nos gestos, na voz, no olhar, que ora parecem paralisá-la, num certo modo de repetição de emoções e vivências, e de interdições, nos levam, na busca pela compreensão de Lúcia e de seu sofrimento, a voltar nossos olhares e reflexões para sua história. Nessa busca, seguimos com Sawaia (2014, p. 101) ao afirmar que: “É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente”. A autora segue reforçando essa compreensão ao sinalizar que:

[...] se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relações muitas vezes consideradas como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica, em outras palavras, da vivência do mal que existe nas sociedades (Sawaia, 2014, p. 101).

A pobreza, o trabalho servil e/ou mal remunerado, a fome, a dor da perda de filhos pequenos, Lúcia, em parte, parece suportar, mas a submissão aos poderes masculinos, que decidem o que ela terá ou será, ou o sentimento de que não pode se libertar dessa condição opressora, ela não consegue superar. A raiva parece imobilizá-la ainda mais, porque tem como aliado o medo, incorporado no olhar que procura o marido; na voz abafada pela mão que tapa a boca enquanto conversa conosco; e no falar sussurrado, quando o marido está perto.

Freire (1987, p. 73), ao abordar a inconclusão do ser humano e o seu permanente movimento de busca do ser mais, define a educação problematizadora ao afirmar que:

[...] não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como “projetos” — como seres humanos que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar

para trás não deve ser uma maneira nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

A história de Lúcia nos remete a histórias de mulheres do período escravagista, com que a podemos comparar. Davis (2016) aponta uma direção ao dizer que as mulheres eram vistas como unidades de trabalho, considerando-as até desprovidas de gênero. Soma-se a esse fato a sedimentação de tal estereótipo no pós-abolição, quando a mulher negra, segundo Gonzalez (2020), geralmente ocupou o lugar de sustentação moral e de subsistência dos membros da família, o que resultou numa decuplicação de seu trabalho físico, ao ter que se desdobrar entre o trabalho na “casa da patroa” e nos cuidados da própria família.

Além disso, pela via do racismo é possível configurar a eficácia estrutural da divisão racial do trabalho, na qual se marginaliza de forma exponencial a mulher negra. Quijano (2005) quando trata da colonialidade do poder e o capitalismo como nova forma global de controle do trabalho imposto por Estados europeus na invasão/dominação da América Latina, evidencia a conformação histórica da condição indissociável entre raça/divisão do trabalho que se estabeleceu na sociedade brasileira e que se revela no relato de Lúcia.

Segundo Quijano (2005), a partir do processo de colonização da América, as identidades históricas e sociais forjadas com base na ideia de raça, automaticamente associaram-se aos lugares e posição social estabelecidos na nova estrutura mundial de controle do trabalho. Raça e divisão do trabalho não só se entrelaçaram como também se reforçaram mutuamente na estrutura social, escancarando a distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial dos países latino-americanos.

Constituiu-se, assim, o binômio raça/divisão do trabalho, naturalmente imbricado e relacionado, na organização social, como um instrumento de exploração de sujeitos individuais e coletivos. Discriminação/exploração do trabalho e das subjetividades como tecnologia bem-sucedida historicamente pela colonialidade do poder e que pode ser constatada de forma perene e com outras configurações – que incluem a relação de gênero, raça e classe — no tempo presente.

Como ilustração, pode-se evocar a diferença salarial de mulheres no exercício de uma determinada função laboral em relação aos homens e, ao agregar o marcador racial, a situação revela condições ainda mais díspares. A degradação perpetrada apresenta-se ainda na falta de perspectiva de mulheres negras quanto a possibilidades de inserção laboral dadas as desigualdades também existentes em termos educacionais que se apresentam tanto pelo acesso, quanto pelos níveis de escolarização. Tal condição faz com que a mulher negra busque como alternativa o serviço doméstico, o que para Gonzalez (2020, p. 42), “[...] a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca”. Reforça-se assim, em nossa percepção, o sofrimento pela internalização de sentimento de inferioridade e de subordinação.

Há que se observar, na experiência de Lúcia, como a relação com o trabalho, sob a égide da lógica capitalista, desrespeita não só a dignidade da pessoa humana, como esvazia e expropria de sentido o trabalho como condição de existência. Para Frigotto (2009), o trabalho enquanto categoria de compreensão da realidade é uma construção sócio-histórica e está intimamente relacionada a uma perspectiva de classe. Numa sociedade capitalista, dadas as condições de desigualdade socioeconômica, associa-se trabalho a emprego ou a funções laborais que gerem algum tipo de sustento. Uma premissa que busca mascarar a origem perversa no tratamento dos sujeitos pela servidão, pela subalternidade das relações dos trabalhadores com os proprietários e pela negação dos direitos sociais, como os direitos do trabalho, conquistados na luta social.

Revela-se, no caso investigado, a eficácia do capitalismo no processo de exploração e alienação dos sujeitos por meio do trabalho. Lúcia (2019), mesmo trabalhando muito, passou fome junto aos filhos, como narra com a voz embargada e lágrimas nos olhos:

Tinha dias que eu levantava, saía para trabalhar e não deixava um caroço de arroz para os meus filhos comer, aí chegava na roça, os empreiteiros chegam, me davam comida, e eu pensava: como que eu vou comer sabendo que meus filhos tão em casa puro e sem nada?

O relato da entrevistada, além de impactante, perpassa a ideia de manutenção da mão de obra, de reprodução da classe trabalhadora: quando os empreiteiros levam comida para Lúcia e os demais, não o fazem em ato genuíno de compaixão, mas sim de troca — comer para melhor trabalhar, mesmo que afete o psicológico de uma mãe que não tem o que dar de comida a seus filhos, mas que precisa ser alimentada pelos patrões para continuar sua atividade braçal e produtiva, em favor do capitalismo explorador.

Essa é a lógica de dominação e mutilação de uma vida digna que expõe as veias da miséria humana, evidencia ainda uma história nacional marcada por uma memória negativa em que se ostenta riqueza e que nega os que a produzem. Relação social assimétrica que faz perpetuar a divisão de classes, com proprietários que exploram, por um lado e, por outro, trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho e que se tornam mercadoria. O sofrimento ético-político, nessa situação:

Trata-se de sofrimento/paixão gerado nos maus encontros caracterizados pela servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza na forma de padecimento, isto é, de reação, e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em estado permanente de existência (Sawaia, 2009, p. 370).

Nega-se, no caso em tela, o trabalho como criação e reprodução da vida e que, numa perspectiva marxista, é condição ontológica, pois humaniza o homem. Por meio do trabalho os indivíduos podem construir e expandir conhecimento. Como atividade de criação e de formação, pode possibilitar a emancipação dos sujeitos, o que pressupõe o princípio educativo do trabalho.

Na vertente de Luckács (2009), o trabalho como princípio educativo ancora-se na perspectiva ontológica do ser social, na qual o trabalho é visto como atividade ontocriativa e fundamental na constituição do ser humano. Os indivíduos produzem as condições de sua existência na relação com a natureza, com a cultura e pelo aperfeiçoamento de si mesmos estabelecendo, assim, um processo educativo. Esta dimensão pressupõe que o homem constrói sua existência por meio de uma ação consciente do trabalho.

## A INTERRUPÇÃO DO DIREITO DE APRENDER

“E eu, se eu tivesse continuado, tivesse continuado, até ler eu já estava lendo! As crianças gostavam de ver, né? Como que eu, num instantinho, eu já estava aprendendo! Aí parou...” (Lúcia, 2019). Na citação destacada de um trecho da entrevista, Lúcia relata sua participação no projeto de alfabetização realizado no Assentamento. Durante a entrevista, os olhos de Lúcia brilharam, com alegria, ao contar para nós como era prazeroso participar das aulas, dos encontros com as outras educandas e com a educadora do projeto e, principalmente, a alegria com seus aprendizados na escrita e na leitura.

Nesse momento da entrevista foi possível observar que Lúcia buscou seu caderno do projeto, demonstrando alegria e entusiasmo ao mostrá-lo. O medo e a preocupação desapareceram. Emocionada, ela compartilhou conosco as lembranças do projeto de alfabetização:

Acho que era muito assim... tinha coisa especial. Tinha aquela vontade mesmo. Acabou que nem que faltasse dia, né? Eu sentia aquela vontade de continuar, e não aquela... nunca mais num parar... (Lúcia, 2019).

Ao refletirmos sobre Lúcia e sua experiência no projeto de alfabetização, no tempo em que durou, encontramos aproximação de sua história e dos sentimentos que compartilhou conosco com relatos de Freire (1967, p. 104) sobre os caminhos trilhados na criação de Círculos de Cultura e do Centro de Cultura, e da concepção de alfabetização que buscava:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

Freire (1967, p. 112), ao descrever a primeira fase do método de alfabetização que então se desenhava e as falas dos educandos, depois de terem participado dessa primeira fase, relata:

Em levantamentos vocabulares que figuravam nos arquivos do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, de áreas rurais e urbanas, do Nordeste e do Sul do País, não são raros esses exemplos: “janeiro em Angicos”, disse um homem deste sertão do Rio Grande do Norte, “é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado para judiar de nós”. “Afirmção ao gosto de Guimarães Rosa”, disse dela o professor Luís de França Costa Lima, que fazia parte de nossa equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

No relato de Freire (1967, p. 112), uma fala em especial nos levou a pensar em Lúcia (2019), nas interdições por ela vivenciadas e no direito “de ter e de ser”, ao qual ela se referiu: “Quero aprender a ler e a escrever, disse uma analfabeta do Recife, para deixar de ser sombra dos outros”.

A pesquisa se voltava a identificar interdições e razões e sentimentos causados por essas interdições para exercer o direito à educação em qualquer fase da vida, e essas interdições, ao longo da vida de Lúcia, não cessaram. O Assentamento tem uma escola pública relativamente próxima para crianças, mas não há, em local perto dali a oferta da modalidade educação de jovens e adultos (EJA) para Lúcia e para os demais jovens e adultos do Assentamento.

Embora seja um direito conquistado, conforme preceituado pela Constituição Federal de 1988 e regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, para Lúcia, assim como para muitos assentados e moradores do campo, a EJA, como modalidade, ofertada nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública, com continuidade, e não como projeto temporário ou programa de governo, não se faz como direito consolidado.

Em assentamentos, a luta por direitos — transporte, saneamento básico, trabalho, saúde, educação, entre outros, não cessa, nem pode cessar. No Assentamento Dandara essa luta é diária, e as histórias de emigração de filhos e de filhas dos assentados revelam essas tantas e muitas outras ausências de direitos fundamentais. Percebemos que o Assentamento é mais um espaço de luta, de resistência e de persistência com intenso engajamento de moradores para alcançar melhores condições de vida coletiva.

Antes de se tornar Assentamento, as crianças da localidade, filhas de trabalhadores da Usina, geralmente paravam de estudar ao chegarem à antiga 4ª série primária, pela ausência de oferta de continuidade. A Lei n. 5.692 de 1971, que fundiu os quatro anos do antigo primário aos

quatro anos do ginásial, formando o chamado 1º grau, com oito anos de duração, levou muito tempo para se tornar realidade em toda a área urbana e, conseqüentemente, ainda mais na área rural. Atualmente, a 4ª série do antigo 1º grau equivale ao 5º ano da etapa de anos iniciais do ensino fundamental, agora de nove anos.

Nos relatos dos moradores mais antigos do Assentamento Dandara, que viveram a infância no local, eram poucos os que chegavam à 4ª série do antigo primário, e pouquíssimos os que conseguiam realizar o antigo exame de admissão, na 5ª série primária, série intermediária entre o primário e o ginásial, como um preparatório para ingresso nos ginásios. As crianças que a cursavam eram “preparadas” para a seleção de ingresso no antigo ginásial, um exame que, de certa forma, “afunilaria” o acesso ao antigo ginásial, pela escassa oferta pública em escolas de turmas de admissão e de ginásios públicos.

Muitas crianças não chegavam sequer à 4ª série, como é o caso da nossa entrevistada, Lúcia, que não completou sequer a 1ª série primária. Começavam, desde então, a trabalhar na lavoura com o cultivo de cana, ou ficavam em casa cuidando dos irmãos menores. A escola onde poderiam cursar a 5ª série ficava muito distante da então Fazenda Campelo, o que tornava praticamente inviável a continuidade dos estudos. Criava-se um ciclo vicioso no qual crianças e adultos viviam em torno do trabalho na lavoura.

Percebemos que essa interdição do direito à educação, embora não haja mais a exploração do trabalho na lavoura como então havia, permanece, e muitas crianças do local não ultrapassam o 5º ano do ensino fundamental, ou não chegam a completar os anos iniciais do ensino fundamental, não concluindo, assim, o nível de ensino fundamental, parte da chamada educação básica.

As dificuldades se ampliam para os jovens, que não conseguem emprego ou trabalho no local, ou mesmo nos arredores, forçando-os a migrarem para cidades maiores mais próximas, ou mesmo distantes, como chegamos a ouvir nos relatos.

Parece que essa é uma das muitas lutas dos moradores do Assentamento Dandara, a de fixar seus jovens ao local, vivendo da comercialização da produção agrícola. Muitos desafios ainda se colocam, como a infraestrutura para o transporte da produção, para a venda, e mesmo o aprendizado de técnicas agrícolas de cultivo orgânico, sem uso de agrotóxicos, que já começaram a conhecer. O aprendizado dessas novas técnicas pode garantir o sucesso do trabalho desenvolvido no Assentamento, o que traz esperança para os moradores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Lúcia e sua narrativa nos mobilizaram a perceber com contundência as afecções do corpo e da alma que dilaceram a vida cotidiana dos sujeitos e que sintetizam a ideia de sofrimento ético-político como enunciado por Sawaia (2014). Pode-se afirmar, a partir desse caso, o quanto a dor e o sofrimento de Lúcia retratam, na trama de seu viver ordinário, questões sociais e históricas que atravessam e mantêm o status quo da desigualdade social perpetrada pelo colonialismo escravocrata e patriarcal ainda no tempo contemporâneo de nossa sociedade.

Destaca-se, especialmente, que a dor sentida por Lúcia, ao representar o “corpo político” de uma mulher negra pobre, submetida à condição de subalternidade, de não valor e de inferioridade, aponta que na perspectiva do sofrimento ético-político, sua condição pouco lhe possibilitou a apropriação da produção material, cultural e social de seu tempo (Sawaia, 2014).

A narrativa de Lúcia, além disso, nos fez perceber que as emoções vividas, sentidas e declaradas na entrevista não tratam somente de uma história individual, mas do sofrimento de

excluídos e silenciados. Revela, ainda, o sofrimento provocado pela espoliação humana, afetando direitos e a dignidade da pessoa humana, que desnuda uma aparência de coesão social e que, ao operar no plano do eu de Lúcia e de sua subjetividade, nos ajuda a compreender o drama da desigualdade, da exploração e da injustiça social.

A história de uma mulher marcada pelo patriarcado, nos faz refletir acerca de possibilidades de mudança, considerando que Lúcia é apenas uma, dentre várias outras mulheres com histórias de vida semelhantes que permanecem no anonimato da condição de trabalhadora, de dona de casa e de esposa. Consideramos, aqui, que a mudança principal se dá por meio da própria voz dessas mulheres.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 78).

Por esse raciocínio, a existência de Lúcia não pode ser silenciosa, mas sim pronunciante, para que a partir disso haja um novo pronunciar, rompendo, portanto, o ciclo de silenciamentos. O diálogo é o meio mais poderoso para que isso se concretize, de modo que a escola possa ser o espaço onde a dialogicidade entre educadores e educandos propicie um ambiente favorável a uma educação autêntica.

A interdição do direito à educação expressa pela voz de sofrimento de Lúcia nos permitiu captar nuances sutis de como esse interdito, enquanto exclusão, é um estado complexo que faz confluir o pensar, o sentir e determinações sociais que resultaram num estado de não respeito à dignidade dessa mulher. Ao mesmo tempo, mobilizou sentimentos na entrevistada que demonstram o seu anseio em ajudar outras mulheres, por meio do cuidado de seus filhos contribuindo, assim, com algum tipo de mudança nas condições de vida da comunidade.

Essa questão também nos remeteu a pensar na ideia de potência de ação de Espinosa (1988), como condição para a liberdade, o que pode ser observado, de alguma forma, na narrativa de Lúcia, ao considerar que o domínio da leitura e da escrita e o acesso ao estudo formal lhe possibilitariam concretizar o desejo de obter autonomia, de ser e ter, bem como de atuar nos rumos da realidade de sua localidade.

Por fim, consideramos que a dignidade da pessoa humana se apresenta como o princípio constitucional regulador para minimizar efeitos do sofrimento ético-político provocado pela negação do direito à educação na vida de tantas mulheres como Lúcia e de demais indivíduos que compartilham do mesmo drama societário.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESPINOSA, Baruch. *Tratado teológico-político*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 49. ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em 15 mar. 2022.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LÚCIA. *Entrevista videogravada*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 15 out. 2019.

LUCKÄCS, George. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MIURA, Paula Orchiucci; SAWAIA, Bader Burihan. Tornar-se catador: sofrimento ético-político como potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 331-341, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/5C6kGM6PmSrZTrNqN7cC8Rk/>. Acesso em 13 jan. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, set. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>. Acesso em 10 fev. 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, 2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

*Submetido em março de 2024*

*Aprovado em março de 2024*

### Informações das autoras

Aline Cristina de Lima Dantas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)  
E-mail: [linecrist08@gmail.com](mailto:linecrist08@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8274-1480>  
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3541446817464568>

Sonia Maria Schneider  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
E-mail: [somaria15@gmail.com](mailto:somaria15@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9361-9942>  
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3647380290810586>