

De la EPJA a la universidad en tiempos de pandemia y postpandemia: trayectorias educativas prolongadas de mujeres de origen popular

Mónica de la Fare. Universidade Católica de Pelotas y Becaria productividad CNPq, Brasil.

Simone Valdete dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Andréa Ribeiro Gonçalves. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Porto Alegre, Brasil.

Este trabajo presenta resultados de estudios realizados en el grupo de investigación “*Adultos, jovens e educação na contemporaneidade*”, realizados en Porto Alegre, Brasil y financiados por agencias de fomento brasileñas (FAPERGS, CNPq y CAPES). Se trata de investigaciones que priorizan el estudio de trayectorias escolares de estudiantes y egresados/as de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA¹) en esa ciudad.

Para esta ponencia focalizamos en un recorte que prioriza las trayectorias de mujeres estudiantes en proceso de conclusión de la Educación Secundaria y egresadas de esa modalidad educativa, que continuaron estudiando en la universidad. Se trata de explorar los desafíos enfrentados por ese grupo de origen popular para ingresar, permanecer y egresar de una carrera universitaria. La perspectiva teórica toma como referencia el concepto de trayectoria de Pierre Bourdieu, incorpora los cuestionamientos de Bernard Lahire, así como la necesaria revisión de esas teorías a partir de un punto de vista latinoamericano, con contribuciones de Aníbal Quijano (colonialidad del poder), Rita Segato (patriarcado en el contexto latinoamericano) y Florestan Fernandes (dilemas de la educación en el sistema educativo brasileño).

El campo empírico fue construido a partir de datos cuantitativos de la estadística oficial (Censos de la Educación Básica y Superior- INEP) y cualitativos (análisis de documentos de política pública y entrevistas en profundidad con estudiantes universitarias de la ciudad de Porto Alegre, con tránsitos por la EPJA y con alumnas concluyentes del nivel secundario de esa modalidad en una escuela estadual [provincial] y en un colegio universitario).

¹ En Brasil, para la educación escolar de adultos y jóvenes se usa la sigla EJA. Em este trabajo se adopta la nomenclatura utilizada en Argentina que agrega el término “Permanente”, por ser considerada más adecuada.

Breve contextualización

La EPJA, como subcampo de la Educación Básica², es un espacio social que históricamente ocupa un lugar periférico en Brasil, como lo caracterizan varios análisis (Ventura y Bonfim, 2015; Di Pierro y Haddad, 2015, entre otros). Como en otros países, fue institucionalizada como política estatal a partir de la década de 1950 mediante las campañas nacionales masivas de alfabetización y a pesar de los avances normativos (Constitución Federal de 1988, que inaugura tardíamente el reconocimiento constitucional del derecho a la educación para quienes no concluyeron la educación básica; la Nacional de Educación [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB 9394/96 y el Parecer del Consejo Nacional de Educación - CNE nº11/2000, referido a la Educación de Jóvenes y Adultos) esa modalidad continúa asociada a la idea de educación compensatoria.

Como destacaban unos años atrás Di Pierro y Haddad (2015), se mantiene actual la identificación de un desfasaje entre la ampliación del reconocimiento legal de los derechos del público a la formación en una modalidad educativa de la Educación Básica y los resultados que materializan la incorporación de una cultura del derecho a la educación en todo el país.

En los últimos años, principalmente marcados por la regresión en las políticas que ampliaron el acceso a la educación durante el período del gobierno de extrema derecha de Jair Bolsonaro (2019-2023), la falta de atención de las autoridades hacia la EPJA se evidenció en la ausencia de políticas, en el desfinanciamiento, así como en una amplia gama de déficits en la Educación Básica y Superior, disminuyendo las posibilidades de construir trayectorias educativas prolongadas para las personas de origen popular.

En la década de 1970, Florestan Fernandes apuntaba los dilemas del campo escolar brasileño, cuya composición registra la herencia de “un legado del antiguo sistema esclavista y señorial” e “instituciones políticas fundadas en la dominación patrimonial y concepciones de liderazgo que convirtieron la educación sistemática en un símbolo social de los privilegios y el poder de los miembros y clases dominantes” (Fernandes, 1971: 192). La herencia colonial esclavista aún es una marca en el sistema educativo del país, agravada en la situación de las mujeres en un espacio social de disputas como es el sistema educativo.

² En estas investigaciones, el espacio escolar es problematizado como un espacio social (Bourdieu, 2007).

A esto se agrega la importancia de la incorporación de una lectura de la perspectiva decolonial en la analítica de los campos escolares de países latinoamericanos, que permite identificar que los principales componentes de la constelación colonial, como apunta (2015; 2018) retomando el análisis de Quijano (2014), “gravitan en torno de la raza”. La autora feminista también aclara que su trabajo y el de María Lugones, aunque con diferencias, son los que establecen articulaciones con el pensamiento feminista porque “la cuestión de género es una de las tareas más complejas, y pensarla históricamente, historizarla, lo es más todavía”, considerando que “el cruce entre el pensamiento decolonial y la crítica del patriarcado es probablemente la más creativa y sofisticada de las contribuciones del feminismo contemporáneo” (Segato, 2018: 16). Y acrecentamos que, aunque la historia general de la educación de jóvenes y adultos ha sido trabajada por reconocidos autores y autoras del campo intelectual brasileño, aún falta construir narrativas históricas con foco en la escolaridad de las mujeres en esa modalidad.

La historia de la educación en Brasil y el análisis de su estructura social muestran como los mecanismos de eliminación, ya señalados por Bourdieu (2007) para el caso francés, impactan el *cursus* escolar³ y, como ese autor advierte, es legítimo visualizar sus efectos en los grados más elevados de la carrera escolar, como es la Educación Superior. Se destaca que algunos estudios actuales sobre la relación entre desigualdades sociales y escolaridad señalan al nivel universitario completo como el único del sistema educativo que actualmente produce una movilidad ascendente con relación a la inserción ocupacional. Sin embargo, aunque se ha ampliado el número de personas que en Brasil concluye la escolaridad obligatoria, aún para un expresivo grupo de los y las jóvenes de 15 a 29 años representa un desafío. En 2022, 9,8 millones de jóvenes de esas edades habían interrumpido la escolaridad, en ese grupo, 462.000 tenían entre 15 y 17 años; 4,7 millones, 18 a 24 años y 4,6 millones, 25 a 29 años (IBGE, 2023).

Por otra parte, el gobierno estadual [provincial] de Rio Grande do Sul, responsable por la implementación de la Educación Secundaria y con su política neoliberal, desde 2019 realiza un proceso denominado de reestructuración de la modalidad que se tradujo en una importante reducción de la oferta en el estado.

El análisis que se presenta a continuación implicó trabajar con dos dimensiones interrelacionadas para la construcción artesanal de la base empírica, realizando una

³ Expresión latina usada por Bourdieu para designar el recorrido más o menos extenso en aquellos espacios del sistema formal de enseñanza o en una institución educativa durante la carrera escolar (Nota del traductor, en Bourdieu, 2007, p. 41).

apropiación del concepto de trayectoria social de Bourdieu (1995; 1997; 2019)⁴ para problematizar trayectorias educativas: i) “trayectorias modales” (Bourdieu, 1995; 2008), adjetivo utilizado por el autor para referirse a los movimientos más probables de un agente dentro de su grupo de origen, posibles de ser reconocidas a partir de las tendencias evidenciadas por datos estadísticos, para eso se recurrió a las fuentes de las estadísticas oficiales (IBGE e INEP) y ii) trayectorias singulares propias de un individuo, condicionadas por la estructura social y las dinámicas que se establecen en los distintos espacios sociales, cabiendo reemplazar “el polvo de las historias individuales por *familias de trayectorias intergeneracionales* en el seno del campo...” (Bourdieu, 1995: 385). Estos datos fueron construidos a partir de la realización de entrevistas en profundidad, que permitieron conocer informaciones sobre los acontecimientos biográficos experimentados por los estudiantes y del análisis de documentos de política pública, que también nutrió el estudio del campo escolar brasileño.

Situación de la EPJA y de las mujeres durante la pandemia de Covid-19

El alcance global del evento de la pandemia de Covid-19 y el aislamiento obligatorio, como medida de prevención sanitaria, produjo una situación sin precedentes en los sistemas educativos de un gran número de países, resultando en la interrupción obligatoria de la escolaridad presencial por períodos prolongados y la implementación de emergencia de un conjunto de acciones para tratar de responder a algún tipo de continuidad escolar mediante el uso de recursos tecnológicos (clases virtuales, uso de redes sociales, etc.) y otras estrategias, en intentos por mantener tanto los vínculos pedagógicos como el aprendizaje. Brasil es uno de los países con mayor proporción de personas fallecidas durante la pandemia, principalmente por cómo fue gestionada por el gobierno nacional, y con uno de los períodos mayores de interrupción de la escolaridad presencial. Un

⁴El marco teórico de las investigaciones aquí presentadas se basa en la perspectiva del llamado Constructivismo Estructuralista o Estructuralismo Constructivista, que tiene al sociólogo Pierre Bourdieu como autor principal, quien desarrolla y utiliza ese concepto en producciones anteriores y posteriores a su reconocido artículo de 1986, titulado “La ilusión biográfica” (Bourdieu, 1997). En ese trabajo, además de hacer una fuerte crítica al uso del concepto de “historia de vida” en la investigación en ciencias humanas y sociales, define la noción de trayectoria como una “serie de posiciones ocupadas sucesivamente por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio social” (campos o subcampos), “en constante transformación” (Bourdieu, 1997, p. 84). Bourdieu (1995: 384) enfatiza el proceso necesario de reconstrucción de las trayectorias en las investigaciones a partir del estudio de la estructura de los campos destacando que la biografía construida “sólo puede ser el último momento del proceder científico”. Así se distancia de los trabajos sociológicos que se limitan a reproducir la ilusión biográfica (Bourdieu, 1997).

mapeamiento realizado a partir de un cuestionario complementario al Censo Escolar de la Educación Básica 2020, muestra que todos los niveles de dicha educación pasaron una media de 279,4 días sin presencialidad en ese año, habiendo sido 287,5 en las escuelas públicas y 247,7 en las privadas (IBGE, 2020).

En ese marco, las personas que estudiaban en la EPJA enfrentaron serias dificultades, por la precarización de las condiciones de vida y también para acceder a la modalidad remota, porque no fueron ofrecidos medios (falta de equipamientos o de conectividad) o por no contar con espacios adecuados en las casas. A esto se sumaron limitaciones provenientes de los modelos pedagógicos, como materiales que muchas veces desconsideraban las especificidades de la modalidad, así como la adaptación necesaria a las novedades.

Además, la interrupción de la escolaridad presencial de niños, niñas y adolescentes demandó para los grupos familiares otros desafíos, como fue su cuidado y atención así como el acompañamiento de alguna continuidad de la escolaridad, tareas que por las imposiciones del patriarcado, en general, asumimos las mujeres. Así, la escolaridad de adultos y jóvenes de la EPJA fue en general interrumpida, aunque algunas iniciativas escolares y de docentes promovieron un acompañamiento afectivo y solidario.

Durante el período inicial de la pandemia, un documento elaborado por los Foros Estaduales de EJA en Brasil denunciaba, en junio de 2020, el énfasis en el derecho a la educación para todos, en el contexto nacional de “desprecio de los poderes públicos en la defensa de la VIDA y la salud de los trabajadores, con la educación pública, y, sobre todo, con la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)” (Fóruns EJA, 2020, p. 1, traducción nuestra⁵). También que las desigualdades socioeconómicas, culturales, educativas y digitales convierten las clases remotas en un “obstáculo casi insalvable para la mayoría de los estudiantes de este ámbito. esencialmente trabajadores”, con claro incumplimiento del “principio de igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela, previsto en la Constitución Federal de 1988, y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996” (ibid.).

Además, el prolongado periodo de aislamiento social, ocasionado por las medidas sanitarias implementadas durante la pandemia, mostró un incremento de los episodios de violencia familiar contra niñas y mujeres (IPEA, 2023), la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados de las mujeres, así como la exposición al contagio entre las mujeres negras más pobres. Se informa (AgênciaBrasil, 2023) que una de las primeras

⁵ Esta traducción, del portugués al español y todas las siguientes son de nuestra autoría.

muerres causadas por la pandemia de Covid-19 en Brasil, confirmada por la Secretaría de Salud de la ciudad de Rio de Janeiro, em marzo de 2020, fue una mujer de 63 años que trabajaba como empleada doméstica y se contagió después que su empleadora regresó de un viaje a Europa y testó positivo para la enfermedad y la Secretaría de Salud de la ciudad de São Paulo, confirmo en la misma fecha otra muerte, de una mujer de 57 años, con la misma ocupación y en una situación de contagio similar.

Matrículas escolares y universitarias en declive: desigualdades sociales y efectos del periodo de la pandemia

En ese escenario, los estudiantes matriculados en la EPJA registran una disminución del 20,9% entre 2019 y 2023, habiendo sido entre 2022 y 2023 del -6,7%, con porcentajes similares en la educación primaria y secundaria, 6,9 y 6,3% respectivamente (INEP, 2024). En el conjunto general, predominan los estudiantes con menos de 40 años (65,1% de las matrículas) y los de sexo masculino (52,1%), aunque en el recorte etario de más de 40 años predominan las mujeres, 59,2% de ese grupo (INEP, 2023).

En el mismo período la Educación Técnico Profesional⁶ experimentó un crecimiento del 26,1%, sin embargo, esa tendencia no se registró para los estudiantes de la EJA-EPT del PROEJA, que disminuyeron, de 36.750 en 2019 a 38.313 en 2023, presentando una leve tendencia decreciente en el periodo 2022-2023, de 39.591 a 38.313 (INEP, 2023).

La EJA escolar concentra estudiantes autodeclarados negros y pardos en un 77% en el conjunto de los que declaran raza/etnia, siendo 80,4% en la educación primaria y 73,1% en la educación secundaria.

El racismo estructural y las desigualdades de género se evidencian en Brasil, como lo confirman también los datos del mercado de trabajo. Un estudio del SIEE (ano) indica que la tasa de empleo de las mujeres disminuyó del 9,8% para 9,2% al comparar los cuartos trimestres de 2022 e 2023 (aumento de 271.000 desocupadas), mientras que la de los hombres fue del 6,5% al 6,0%, (disminución de 219 mil). Para complementar la información, se agrega que, en el 4º trimestre de 2023, las mujeres representaban el 54,3% del conjunto de desempleados, de las cuales 35,5% eran negras, totalizando ese grupo 2,865 millones.

⁶ La Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil se implementa en escuelas públicas (estaduales y municipales), privadas y en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, como parte de la Educación Técnico-Profesional (EJA-EPT), Programa PROEJA, ver : de la Fare, Rovelli, Atairo (2021).

Si se avanza en el análisis de acceso a los niveles educativos, datos del IBGE (2022) indican que, en 2021, “...siendo considerada la línea de pobreza monetaria propuesta por el Banco Mundial, la proporción de personas pobres en el país era de 18,6% entre los blancos y prácticamente el doble entre los negros (34,5%) y entre los pardos (38,4%)”. A eso agrega que para ese año la “tasa de desempleo fue del 11,3% para la población blanca, 16,5% para la negra y 16,2% para la parda y las tasas de subutilización de esas poblaciones fueron respectivamente, 22,5%, 32,0% y 33,4%”.

En ese escenario y mismo con varios años de las políticas de acciones afirmativas con cupos para ingreso a la universidad, el escenario varía según las carreras universitarias, por ejemplo, las matrículas de personas negras y pardas en 2020 se concentraron en las carreras de Pedagogía [formación de maestros para el nivel inicial y primeros ciclos del primario], “(con 11,% de negros y 36,2% de pardos) y Enfermería (8,5% de negros y 35,2% de pardos)”, mientras que “la carrera de medicina tenía 3,2% de matriculados negros y 21,8% de pardos” (IBGE, 2022, s/p). Los datos estadísticos presentados muestran que para los grupos populares, especialmente para las mujeres negras, construir una trayectoria educativa prolongada que permita acceder “al corredor” que representa la universidad para

Las dificultades en la construcción de una trayectoria educativa prolongada para las mujeres de la EPJA

Al analizar las condiciones en que las mujeres de origen popular construyen sus trayectorias educativas, resulta evidente que la apertura de los espacios escolares o universitarios resulta insuficiente para garantizar la permanencia y conclusión de un *cursus* escolar.

La secuencia de estudios sobre el tema permitió realizar un conjunto amplio de entrevistas en el período 2022-2024: diez a estudiantes del último año del nivel medio (2022); trece a estudiantes universitarios/as o graduados/as (2022, 2023 y 2024) y cinco estudiantes de la EJA-EPT, en 2022/23. En ese conjunto fueron entrevistadas catorce mujeres.

Las mujeres entrevistadas son trabajadoras de los sectores formal e informal de la economía, algunas de ellos en situación de desempleo, principalmente las estudiantes de la escuela estadual. Mientras que entre los estudiantes del colegio universitario de aplicación predominan las del sector formal. Todas ellas colaboran o son responsables principales de los ingresos del grupo familiar. Sin embargo, como señala Champagne

(2010), se reconoce que no todos los entrevistados pertenecen a los mismos grupos de los sectores populares y que sus trayectorias sociales no son idénticas.

Las edades varían en la franja etaria de los 20 a los 60 años. Aunque en los últimos años se confirma un fenómeno de juvenilización de la EPJA, el grupo entrevistado muestra diversidad generacional, cuestión definida en la construcción de la muestra. El grupo de 30 y más años tiene hijos y todas conviven con otros familiares.

La autodeclaración consideró autopercepciones que incluyen la condición de persona de raza blanca y mulata, parda o negra. Estudios indican que el racismo estructural opera muchas veces en el reconocimiento de la pertenencia al colectivo de personas negras, utilizándose otras categorías como mulato, pardo, etc.

En síntesis, se trata de jóvenes y adultas trabajadoras de clases populares, varias autodeclaradas pardas o negras, con responsabilidades familiares y laborales, exigidos por las obligaciones de la reproducción de las condiciones materiales de vida de los grupos a los que pertenecen. Eso se contrapone con dinámicas escolares que muchas veces exigen una presencia diaria o durante varios días de la semana en la escuela, en general en turno nocturno, muchas veces poco coherente con la realidad de las estudiantes de esta modalidad.

Del análisis, que incluyó estudiantes mujeres y hombres destacamos, entre otros resultados: i) la frecuente interrupción inicial de la escolaridad en la educación primaria por procesos migratorios propios o de sus grupos familiares (de distintos municipios a la ciudad capital del estado [provincia]); ii) las desigualdades de clase/raza-etnia/género como obstáculos enfrentados para concluir un *cursus escolar* caracterizado por interrupciones fuertemente condicionadas, agravadas por los efectos de la pandemia de Covid-19; iii) los efectos en las trayectorias educativas de las políticas de apertura sistema de ingreso unificado – (Sistema de Ingreso Unificado-SISU; política de cupos para egresados de escuelas públicas, personas negras, indígenas o con discapacidad; Programa Universidad para Todos - ProUni)⁷ en una universidad de tradición elitizada, cuyo ingreso aún no ha llegado a democratizarse ; iv) las diferencias curriculares en las escuelas públicas, principalmente en relación a la preparación para el ingreso a la universidad, en un sistema universitario caracterizado por una política de exámenes de ingreso restrictivos; v) la estrecha relación entre desigualdades de género e interrupción de la

⁷ Programa nacional creado por la Ley n° 11.096/2005, en el gobierno de Partido de los Trabajadores (PT). Implementa becas para que estudiantes de grupos familiares con ingresos de 1,5 a 3 salarios mínimos, puedan estudiar en universidades privadas.

escolaridad de las mujeres, asociadas a la sobrecarga de las tareas de cuidado; v) las violencias sufridas por las mujeres en la construcción de sus trayectorias escolares y académicas; vi) la cuestión generacional en las representaciones de estudiante universitario/a de adultos e instituciones escolares, en las condiciones de vida y posibilidad de acceso a la universidad de ese grupo generacional; vii) los cursos preuniversitarios populares, gratuitos, organizados por entidades de la sociedad civil como sindicatos, colectivos docentes y movimientos sociales como espacio para preparación de los exámenes de ingreso. En contraste, una estudiante de la escuela estatal desconocía la gratuidad de la universidad federal más próxima y esta información fue proporcionada durante la entrevista.

A continuación, se priorizan dos dimensiones de las trayectorias escolares y académicas que se relacionan específicamente con la condición de mujeres: las violencias que ese grupo experimenta en la construcción de una trayectoria educativa prolongada; la reproducción de la dominación del patriarcado en las relaciones intergeneracionales, principalmente madre/hija, también en espacios de trabajo y otro de los principales obstáculos que ellas enfrentan para la construcción de trayectorias educativas prolongadas, como son las desigualdades de género en la distribución de las tareas de cuidado.

i) La naturalización de violencias contra la mujer en las trayectorias educativas

Aunque en Brasil se reconocen antecedentes legales vinculados a la firma de acuerdos internacionales, como la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer”, de 1979, que influyó la Constitución Federal de 1988 o la “Convención Interamericana para prevenir, punir y erradicar la violencia contra la mujer” y la “Convención de Belém do Pará” de 1994”, es la ley 11.340 de 2006, “*Maria da Penha*”, la principal normativa que legisla sobre la protección a la mujer⁸ en materia de violencia doméstica y familiar, especifica que en ese ámbito las mujeres pueden sufrir violencia física, psicológica, patrimonial y moral (Brasil, 2006).

Los acontecimientos biográficos narrados por las entrevistadas indican, durante sus trayectorias educativas, todas las categorías de violencia familiar reconocidas por esa ley, como muestran estos dos relatos:

⁸ Dicha ley recibe esa denominación en homenaje a Maria da Penha Maia Fernandes, víctima de dos tentativas de feminicidio por parte de su marido y luchadora feminista que contribuyó con la creación de esa normativa.

Quando eu me casei, aos dezesseis anos, tive uma filha, e eu tinha terminado a sétima série no [Nome escola], e daí eu queria fazer a oitava série, eu queria continuar estudando, aquele meu sonho. E eu não sabia que eu tinha casado com uma pessoa com problema. Ele era alcoólatra, depressivo, ex-jogador de futebol, cheio de problemas, sei lá, emocionais, e ele não deixava. Ele me buscou duas vezes na escola bêbado, então eu fiquei com vergonha. Ele gritava na frente da escola coisas horríveis, então eu fiquei com vergonha e não concluí. Aí eu já estava trabalhando numa empresa, que eu vendia ferro e aço, e eu ganhava muito bem, eu pagava um colégio particular pra primeira série da minha filha, no colégio Navegantes. E apareceu para mim, eu não me lembro como, o EJA [Nome da Escola], que podia ir lá e fazer o estudo com a professora e depois voltar, marcar a sua prova, fazer a prova. Então, eu comecei a ir, saía do trabalho e ia sem ele saber. Então, eu dizia que eu tinha uma reunião, eu tinha alguma coisa, sempre tinha alguma coisa depois do horário de trabalho. Eu ia lá e marcava aquele horário bem pequenininho, era meia horinha, e aí eu fiz Português, e eu eliminei Português. Mas aí depois as coisas pioraram, eu perdi o trabalho, e ele sempre naquela vida maluca, sempre bebendo. Eu sofri violência sexual..., violência doméstica muito tempo, até os 30 e poucos anos, até que eu disse: “deu!”, consegui sair daquele ambiente. E aí, quando eu saí, a minha filha já tinha 12 pra 13 anos e eu pensei: o que que eu vou ensinar pra minha filha, se ela já está na sétima, indo pra oitava e eu sei um pouco, como eu vou ajudá-la? Como ela vai crescer? (*Mujer autodeclarada negra, estudiante universitaria de la Carrera de Pedagogía, becaria de universidad privada y egresada de la EJA, 53 años, entrevista realizada en 2022*).

Los estudios sobre feminicidios indican cinco razones de género en la práctica de muertes violentas de mujeres: sentimiento de posesión sobre la mujer; control de su cuerpo, deseo y autonomía; limitación de la emancipación profesional, económica, social o intelectual; tratamiento de la mujer como objeto sexual y manifestaciones de desprecio y odio por la mujer y lo femenino (Brasil, 2016: 43). La trayectoria de la entrevista evidencia que esos factores no sólo son desencadenantes del asesinato de mujeres sino también forman parte de las violencias de las que son víctimas para poder dar continuidad a la escolaridad.

En las aproximaciones a las escuelas de EPJA son frecuentes los relatos de colegas docentes sobre episodios en los que la escuela precisa intervenir ante la presencia de un marido o compañero que permanece en la puerta del establecimiento para vigilar a una mujer estudiante.

Las situaciones de manipulación, desaliento, asedio psicológico o moral ante la iniciativa de dar continuidad a la escolaridad también está presente en los relatos de las entrevistadas, como ejemplifica el testimonio que se presenta a continuación.

O marido da época, hm-hm, era ruim de negócio. Ele nunca foi uma pessoa má, assim de brigar, mas ele era bem abusivo, digamos assim. Hoje a gente vê bastante... que nem hoje a gente consegue ver bastante esclarecimento sobre esse assunto, que quando eu era mais nova, e acredito que tu também, poderia ter passado e não ter percebido que isso era um abuso. Então assim, ele nunca foi mal, era bem a característica abusiva de não ser mal, assim, mas ele usava de artimanhas para me dominar, me manipular. Então, ele nunca me incentivou para estudo, trabalho, sempre foi contra a vontade. Mas eu sempre fui, sempre fiz o que eu achava que era melhor para mim. Ele não brigava, não batia de frente, mas era uma coisa bem na entrelinha mesmo. Então, incentivo não teve, eu fui por mim mesma (*Mujer, sin autodeclaración de raza/etnia, estudiante*

universitaria de la Carrera de Pedagogía y egresada de la EJA, 38 años, entrevista realizada en 2022).

También fue posible escuchar narrativas en que las mujeres son acompañadas por sus compañeros en la escolaridad, aunque con cierta tensión inicial por la ausencia de ella durante la noche, al cursar una carrera universitaria en turno nocturno.

No início a gente estranhou porque eu estava em casa sempre, a minha presença em casa era bastante, e claro, no início houve aquele estranhamento inicial porque era todos os dias, inclusive, no primeiro e no segundo semestre a gente tem que fazer todas as cadeiras porque tem prazo pra cumprir tudo. Teve esse certo estranhamento, mas ele apoiou sim. Eu percebo que no início ele sentiu, sentiu falta, achou estranho, tudo, mas ele apoiou, inclusive ele cuidava das crianças, fazia a parte dele e também a minha, se manteve presente durante todos esses anos. E também eu tive problemas com a minha mãe, que ficou doente bem na época que eu estava meio que na metade, da metade pro final, e eu queria continuar atendendo a minha mãe, mas eu não queria trancar o curso porque eu sabia que eu não ia ter tempo, porque o Fies⁹ dá um tempo. E eu pensei assim: “meu deus, eu não posso parar, porque se eu parar, eu vou perder e a frustração vai ser muito grande”, eu acho que eu não conseguiria lidar com isso porque eu ia pensar assim: “de novo tudo dando errado, uma coisa que eu quero muito”. Então, eu contei com a ajuda dele também nesse aspecto, porque durante a noite, durante muitos dias ele ficava com a minha mãe. (*Mujer autodeclarada negra, graduada reciente de la carrera de Pedagogía y egresada de la EJA, 40 años, entrevista realizada en 2022*).

Otro testimonio ejemplifica las tensiones, rupturas y violencias experimentadas por las mujeres al dar continuidad como adultas o jóvenes a su escolaridad.

Ele dizia pra mim que estava subindo na minha cabeça: ‘É que agora está metida, porque está estudando, que não sei o que’. Então ele viu que... tipo... não iria ser mais a bobinha que ficava dentro de casa cozinhando, limpando e cuidando dos filhos. Então aquilo ali deu medo nele. Aí, ele inventou que eu estava com homem no colégio, que eu ia no colégio por causa de homem (...) Então ele tentou impedir assim de várias formas. Porque ele viu que nosso relacionamento não ia ser mais o mesmo depois que eu me formasse (*Mujer, autodeclarada parda, egresada de la EJA-EPT, 39 años, entrevista realizada en 2023*)¹⁰.

El análisis de la violencia contra la mujer en Brasil señala que tanto la falta de financiamiento provocado por las políticas del gobierno liderado por Jair Bolsonaro redujo en un 94% el presupuesto en esta área, causando un déficit importante en los servicios de atención y prevención en este tema, así como el recrudescimiento del conservadorismo, con el refuerzo de los valores del patriarcado (IPEA, 2023).

Además, el período de la pandemia por las medidas sanitarias de aislamiento obligatorio, como ya fue señalado, mostró un aumento de la violencia doméstica y familiar, produciendo una dinamización de las situaciones de la violencia contra la mujer asociado

⁹ Crédito educativo.

¹⁰ Para un retrato más amplio de la trayectoria escolar de esta entrevistada y de las mujeres de la EJA-EPT, ver Gonçalves (2024).

a diferentes factores: la restricción de horario de atención de los servicios de protección; el menor control social de la violencia por el aislamiento; el aumento de conflictos por la mayor convivencia; el aumento de separaciones; la pérdida económica relativa de las mujeres en la familia (IPEA, 2023).

Otras violencias emergentes de las marcas del patriarcado atraviesan las trayectorias escolares de las mujeres, como las provenientes de situaciones en las que la institución escolar refuerza procesos de exclusión e/o autoexclusión, como los analizados por Bourdieu y Champagne (1992). Las entrevistadas rescatan en sus relatos acontecimientos biográficos asociados a recuerdos de situaciones escolares traumática en los que además la repitencia también aparece como factor de interrupción de la escolaridad por periodos prolongados. Como indica el IBGE (2017), la cultura de la repitencia en Brasil hace sentir sus efectos principalmente en los grupos más pobres.

En ese sentido, en el campo escolar de la EPJA, aquello que la escuela propone como regla a veces entra en crisis con lo que fue interiorizado en experiencias anteriores o con las reglas de juego de otros espacios de socialización. Como señala Lahire (1997), el conjunto de disposiciones y habilidades exigidas es consecuencia de un *ethos* que reconoce principios de socialización, es decir, reglas del juego próximas de aquellas que presiden su propia producción. Y ese *ethos*, en el caso de algunas mujeres, refuerza procesos de autoexclusión vinculados a la reproducción de la desvalorización.

Sin embargo, se identifica a la escuela como un espacio contradictorio, porque también representa para las mujeres un ámbito de fortalecimiento de la construcción de autonomía, que potencia la continuidad de la trayectorias.

ii) La reproducción del patriarcado en las relaciones intergeneracionales y en los espacios de trabajo

La violencia del patriarcado también se reproduce en el espacio familiar y en las relaciones de trabajo. en las relaciones con madres, que a veces reproducen la violencia estructural y en la naturalización de la opresión refuerzan procesos de dominación en las relaciones intergeneracionales.

Uma pessoa que me desse um norte. Eu era por mim. Então, a minha mãe achava que as meninas tinham sido por ela, eram empregadas domésticas, e alguém sempre dizia para ela, uma patroa dizia: “ah, mas quem sabe ela vai estudar?” e a mãe dizia: “ah, mas empregada doméstica?”. E na minha sétima série também, a professora de... me disse: “tu quer ser professora? Tu quer ser advogada? Tu quer entrar pra Polícia Federal, ser agente? Mas tu não vai ser nada disso, tu é empregada doméstica”. E hoje, com a palestra que eu ouvi ontem, eu entendi. Não é porque eu era empregada doméstica, é porque eu sou negra. Então, as pessoas te rotulam e de repente cortam,

ceifam o teu sonho... (Mujer autodeclarada negra, estudiante universitaria de la carrera de Pedagogía, becaria en una universidad privada, egresada de la EJA, 53 años, entrevista realizada en abril de 2022).

El trabajo doméstico remunerado es ejercido principalmente por mujeres y está relacionado al pasado esclavista, habiendo una mayor cantidad de mujeres negras en esa actividad, por ejemplo, en el cuarto trimestre de 2022, ellas representaban el 67,3% del total (DIEESE, 2023). Como muestra el relato, frecuentemente las trabajadoras de ese sector son víctimas de preconcepción, además de la desvalorización habitual del trabajo manual frente al intelectual, el racismo estructural y la condición de género agravan la situación de discriminación de este grupo social.

iii) Las desigualdades de género en las tareas de cuidado y su agravamiento en el período de la pandemia

En nuestros estudios de las trayectorias educativas, las entrevistadas apuntan la maternidad como desencadenante de la interrupción de la escolaridad y no reconocen, en el relato espontáneo de los acontecimientos biográficos, las desigualdades de género con relación al peso de las tareas de cuidado de hijos/as y familiares por parte de ellas, como factor que operó en el distanciamiento de la escolaridad.

Se destaca en sus narrativas de esos acontecimientos biográficos reaparece la maternidad, ya con los hijos/as jóvenes, como personas que influenciaron el retorno a la escolaridad, cuestión que nuevamente deconstruye el preconcepción que vincula de modo causal a la maternidad como factor principal de interrupción de la escolaridad, predominante en un sentido común penetrado por las ideas del patriarcado y que oculta la desigualdad de género por la sobrecarga en las tareas de cuidado así como a las dificultades y preconcepciones que aún hoy enfrentan las embarazadas o madres recientes en algunas escuelas.

Actualmente, se registran en universidades públicas o en espacios escolares iniciativas escolares para el cuidado de niños y niñas durante la escolaridad de las estudiantes madres, así como salas para amamantamiento. Sin embargo, aún no se tiene una política que responda a esa necesidad en todas las instituciones educativas.

Aunque los motivos explicitados sobre la reaproximación a la escuela son diversos: la búsqueda para conseguir un empleo o mejorar la posición en el mundo del trabajo, la convivencia con familiares (principalmente parejas o hijos/as), que completaron el nivel medio o son estudiantes universitarios y la posibilidad de concluir en la etapa actual de la

vida, las estudiantes mujeres adultas suelen afirmar: “mis hijos ya están criados, ahora es mi turno”.

En la última etapa de reingresar a la escuela de la modalidad EPJA, fueron principalmente hermanos/as e hijos/as que apoyaron y estimularon la continuidad, siendo destacada la presencia de los vínculos familiares de pares generacionales (hermanos/as) o intergeneracionales (hijos/as) para la reconstrucción del *habitus*¹¹ escolar.

Muchas mujeres dependen de su red familiar o de amistades para garantizar el cuidado de los hijos cuando se encuentran en la escuela o en la universidad y algunas no cuentan con ese recurso o encuentran dificultades. Como fue señalado, el periodo de la pandemia fue de mayores dificultades con relación a esas tareas, como indica el fragmento de la segunda entrevista presentada a continuación.

Na minha família também não tive muito, às vezes eu precisava deixar as crianças, a minha irmã às vezes ficava, mas ficava assim: “tá, deixa aí, então”, sabe assim? Aí muitas vezes eu não queria ouvir isso, eu levava junto. O D. [nome do filho], quando era maiorzinho, ele ficava às vezes dormindo, porque ele tinha aula no outro dia de manhã. Sempre seis horas da tarde, então, ele às vezes já ficava meio incomodadinho pra dormir e eu levava a menor, e às vezes levava o D. também. (*Mujer, autodeclarada blanca, estudiante de la carrera de Pedagogía de universidad pública y egresada de la EPJA, 63 años, entrevista realizada en 2024*).

Foi em 2020/1, eu estava recém me tornando veterana. Eu estava no segundo semestre e foi bem complicado, porque como eu tenho filho e eu não tenho as melhores condições de disponibilização de tempo e equipamentos, foi difícil conseguir a minha manutenção na universidade, tanto em relação à dedicação de estudo, tanto em relação a conseguir conciliar as coisas mesmo. Impactou bastante, agora que eu estou conseguindo recuperar a rotina, a dedicação que eu consegui dar lá no primeiro semestre, quando era presencial. (*Mujer, autodeclarada blanca, estudiante de la Carrera de Derecho de universidad pública y egresada de la EJA, 21 años, entrevista realizada em 2022*).

Otro relato muestra dos aspectos de esas situaciones, por un lado, la reafirmación del patriarcado ante las dificultades de un docente hombre para contemplar situaciones de ausencia por la necesidad de cuidar de los hijos. Por otro, la claridad de la estudiante ante esta situación de injusticia y la demanda de que la institución responda.

Como o professor falou um dia para nós: “Eu não admito faltas. Porque o aluno que se inscreve tem um objetivo, o teu objetivo é estudar ou dizer que está matriculado?”. Eu falei: “Não. O meu objetivo é estudar, só que às vezes, como eu tenho filho, eu não tenho às vezes com que deixar.

¹¹ Aunque el concepto de *habitus* ha recibido críticas, entre otras referidas a la idea de transposición del habitus (Lahire, 2002), se rescata en este trabajo su carácter mediador, que propone superar la dicotomía individuo/sociedad en el análisis de las trayectorias educativas. Sin dejar de considerar el *habitus* primario, asociado al origen social y *habitus* secundarios (Wacquant, 2007; 2015), como las memorias de experiencias sociales en distintos espacios sociales que se actualizan en las respuestas generadas. Así es posible problematizar, a través del *habitus* escolar, las memorias de las marcas escolares anteriores que muchas veces se activan en las vivencias de los estudiantes de la EPJA, siendo esa una particularidad de la escolaridad en esa modalidad.

Eu gostaria que o senhor entendesse. Eu gostaria que o senhor me desse, talvez, um trabalho extra pelas minhas faltas”, isso foi debatido em sala de aula com as mulheres, mães de crianças pequenas. Aí ele falou: “Isso é pauta para colocar na direção”, aí a Sara disse assim: “Isso poderia ser um acordo entre nós também, ficaria bom para todos, porque se eu não posso faltar e eu não posso trazer meu filho? Como que eu vou estudar?” E já aconteceu, em dia de prova, eu estar com a menina doente e o professor não me dar prova de novo. E o que nós queríamos debater com ele era isso. Se não há uma alternativa de ajuda, de incentivo para o aluno estudar? Porque no momento ele estava nos tirando o incentivo de estudar. Isto não é só de homens. Professoras também já falaram isso para nós: “Não adianta vocês estarem matriculados, vocês tem que estudar, tem que participar”. Mas, e se não tem como? Se eu não posso faltar porque o meu filho fica doente, porque eu não tenho alternativa depois para fazer uma prova. (*Mujer, autodeclarada negra, estudiante de la EJA-EPT, 47 años, entrevista realizada en 2023*).

La interrupción de la escolaridad presencial por la pandemia de COVID-19 afectó a los y las estudiantes, quienes enfermaron y se recuperaron, así como a sus familiares y personas próximas, reportándose casos de muerte:

Eu perdi amigos, perdi primo, jovem com 30 anos, outro não tinha 50 também. Mas amigos muitos. Mas assim, uma das mortes, assim nem foi familiar. Mas a pior morte para mim foi a Rosa [se refiere a una compañera de la escuela], que a gente tinha contato até com a equipe médica...

O que mantém bastante a minha saúde e eu viva são as vacinas. Eu tomo vacina para pneumonia, tomo vacina da gripe, eu entro no primeiro grupo. E a vacina da Covid para mim me ajudou bastante (*Mujer, autodeclarada negra, estudiante de la EJA-EPT, 47 años, entrevista realizada en 2023*).

También fueron explícitas las situaciones de pérdida de empleo y reducción de ingresos familiares. La interrupción de la escolarización presencial acrecentó nuevos obstáculos para la continuidad de la escolarización. Por un lado, el modo remoto, cuando fue posible, sucedió principalmente a través de teléfonos celulares, con las limitaciones de ese recurso tecnológico para la participación en situaciones de escolaridad y las narrativas también muestran dificultades para afrontar y adaptarse a la modalidad virtual.

Se destaca en varios casos el papel de acompañamiento asumido por las y los docentes, ante las situaciones de dificultad en el retorno de las alumnas a la presencialidad.

A modo de conclusión

Este trabajo presentó resultados de investigaciones que reconstruyen las trayectorias educativas de estudiantes mujeres jóvenes y adultas de origen popular. En un país como Brasil, en el que el derecho a la educación, reconocido constitucionalmente para jóvenes y adultos en 1988, necesita ser conquistado cotidianamente a partir de luchas colectivas. La estructura social de Brasil, caracterizada por el racismo estructural y la vigencia de los principios del patriarcado, exacerbados por los gobiernos de ultraderecha neoconservadores se constituyen en fuerzas propulsoras de las desigualdades.

Los resultados muestran tres dimensiones en las trayectorias educativas de las mujeres estudiantes o egresadas de la EPJA que continúan estudiando en la universidad: i) la naturalización de violencias que ellas enfrentan para dar continuidad a sus estudios; ii) la reproducción del patriarcado en las relaciones intergeneracionales y en los espacios de trabajo y iii) la sobrecarga en las tareas de cuidado, asociada a las desigualdades de género y agravadas durante el período de la pandemia de Covid-19.

En ese marco, se busca dar visibilidad a diferentes dimensiones de la estrecha relación entre desigualdades sociales y educativas, agravadas en el periodo de interrupción de la escolaridad presencial por las medidas sanitarias implementadas durante la pandemia de Covid-19, con efectos que perduran hasta la actualidad.

Aunque se reconocen avances en la implementación de políticas de acciones afirmativas en la abertura del espacio universitario, aún cabe al poder público planear, implementar y financiar políticas sociales que contemplen la condición de las mujeres y las desigualdades de género en los diferentes niveles educativos y, especialmente en la modalidad EPJA, frecuentada por jóvenes y adultas de origen popular, espacio en los que predominan en más de un 70% las personas autodeclaradas negras.

Bibliografía

Agência Brasil (2023). Mulheres e pandemia: covid acentuou desigualdade no trabalho doméstico, 11/03/2023. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/mulheres-e-pandemia-covid-acentuou-desigualdade-no-trabalho-domestico>

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Buenos Aires: Anagrama.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008). *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre/RS, Zouk

Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociologia general 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Argentina

Bourdieu, P.; Champagne, P. (1992). Os excluídos do interior. En Nogueira, M.

A.; Catani, A. (2007). *Escritos de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 217-227.

Brasil (1988). *Constituição Federativa da República do Brasil*. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_1_2016.pdf

Champagne, P. (2010). La última diferencia. En Bourdieu, P. (Org.) (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 105-118.

de la Fare, M. (2020). Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias. En: De la Fare, M.; Rovelli, L.; Silva, M. O.; Atairo, D. (Orgs.). *Bastidores da Pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; La Plata: Editora Universidad Nacional de La Plata, 128-149.

de la Fare, M., Rovelli, L., & Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, 34(3), 7–21.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.366>

de la Fare, M. y Nunes, M. B. (2020). Os estudos sobre trajetória escolar na análise das desigualdades sociais. En: Guimarães, G. T. D., Maciel, A. L. S., Gershenson, Beatriz (Orgs.) (2020). *Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do Serviço Social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 285-314.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos-DIEESE (2024). *Mulheres no mercado de trabalho: desafios e desigualdades constantes*. Boletín Especial 8 de março 2024. <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.pdf>

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos-DIEESE (2023). *O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas*. Estudos e Pesquisas n. 106, abril. <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf>

Di Pierro, C. y Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, 35 (96), 197-217, maio-ago. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>

Fernandes, F. (1971). *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.

Fóruns EJA (2020). Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA, julho. <http://www.forumeja.org.br>

Gonçalves, A. R. (2024). Retratos das trajetórias de vidas: a constituição das disposições nos prolongamentos dos percursos escolares das mulheres estudantes e egressas da EJA/EPT do IFRS-POA. Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Educação PNAD Continua 2017*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*. Rio de Janeiro: IBGE Coordenação de População e Indicadores Sociais. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024). *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP/MEC https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf

Instituto IPEA – Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP (2023). *Atlas da Violência*. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf>

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abril.

Lei n. 11.340 - Maria da Penha, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher...

Lei n. 9394/1996. Estabelece Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm

Parecer Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB n. 11, aprovado em 10.05.2000.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Ventura, J. y Bonfim, M. I. (2015). Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educ. rev.* [on line], 31 (2), 211-227. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/abstract/?lang=pt>

Wacquant, L. (2007). Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*. São Paulo, 10 (16), 63-71, jul.-dez. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126>

Wacquant, L. (2015). Hominis in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o *habitus*. *Estudos de Sociologia*, Recife, 1 (21). Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235595>