



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**AS REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA-  
NA VIDA DE MULHERES NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-  
PB.**

**ANA RITA BARBOSA**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2013**

**ANA RITA BARBOSA**

**AS REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA-  
NA VIDA DE MULHERES NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-  
PB.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGSC/UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.  
Linha de pesquisa: Cultura e Identidade.

**Orientadora:** Dra. Sandra Raquew Santos Azevêdo

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2013**

B238r     Barbosa, Ana Rita.  
            As repercussões da educação de jovens e adultos - EJA -  
            na vida de mulheres no município de Barra de Santana - PB /  
            Ana Rita Barbosa. - Campina Grande, 2013.  
            124 f.

            Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -  
            Universidade Federal de Campina Grande, Centro de  
            Humanidades, 2013.  
            Referências.  
            "Orientação : Profª. Drª. Sandra Raquew Santos Azevêdo".

            1. Políticas Públicas. 2. Educação de Jovens e Adultos.  
            3. Gênero. 4. Dissertação - Ciências Sociais. I. Azevêdo,  
            Sandra Raquew Santos. II. Universidade Federal de Campina  
            Grande - Campina Grande (PB). III. Título

CDU 37.014(043)

**ANA RITA BARBOSA**

**AS REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA-  
NA VIDA DE MULHERES NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-  
PB**

Dissertação apresentada em 16 de agosto de 2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Dra. Sandra Raquew dos Santos Azevedo (PPGCS/UFCG – Orientadora)**

---

**Dra. Rosilene Dias Montenegro (PPGH/UFCG – Examinadora Externa)**

---

**Dr. Jose Maria de Jesus Izquierdo Villota (PPGCS/UFCG – Examinador Interno)**

**CAMPINA GRANDE**

**2013**

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre complicado, pois, às vezes esquecemo-nos de citar pessoas queridas, mas, não poderia de agradecer a minha família, por estar sempre presente comigo, me incentivando a sempre fazer o melhor. Obrigada, por tanto amor e carinho.

Agradeço em especial a minha orientadora, que aceitou pelejar comigo na confecção dessa dissertação, acreditando e me impulsionando sempre que tinha dúvidas.

À banca examinadora que prontamente se dispuseram a participar dessa fase final do trabalho.

Agradeço as mulheres de Barra de Santana. As que fizeram parte de nossa pesquisa e todas as outras que iam me indicando o caminho para encontrar as minhas queridas alunas. Obrigada pelo apoio.

Agradeço as minhas colegas, pelos dias árduos na Universidade, como também os dias de risos e cafezinho.

Enfim, a todos e todas que me ajudaram a trilhar essa etapa de minha vida. Obrigada por tudo.

## RESUMO

A Constituição Federal Brasileira vigente expressa claramente que é dado a todas as pessoas o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos, mas, no entanto sabemos que por si só não garantem aos sujeitos a inserção e a permanência escolares. Este Estudo de Caso analisa as repercussões da experiência de retorno de mulheres aos bancos escolares, através da inclusão em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município paraibano de Barra de Santana, no período de 2002-2005. Sistematizar e discutir as trajetórias (Bourdieu, 1996) destas estudantes da EJA, com ênfase nas relações de gênero, é pensar de que maneira esta política pública contribui para o fomento da cidadania ativa destas mulheres no que se refere às questões como: melhoras no nível de escolaridade, acesso ao mercado de trabalho e melhoria nas condições de vida. Observamos suas estratégias de acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental e Médio, como também as egressas da EJA avaliam o processo de retomada da escolarização, levando em consideração suas motivações pessoais para retomada dos estudos, as dificuldades enfrentadas e suas estratégias de permanência e conclusão dos estudos. Metodologicamente trabalhamos a partir da história oral, observando dois movimentos, tempos, importantes na vida destas mulheres: o de ruptura com a escola, e a retomada da escolarização. Uma análise densa que nos aponta ainda como desafio articular no cotidiano das mulheres a tríade gênero-educação-políticas públicas. Embora, nas últimas décadas, as mulheres tenham conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e efetivação de seus direitos, vimos que um projeto como a EJA, talvez seja um dos meios que podem ser percorridos favorecendo o processo de emancipação e de construção da autonomia dessas mulheres, pois, entendemos que há ainda muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade.

**Palavras - Chave:** Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Gênero.

## ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution clearly states that force is given to all persons the right to education, equal conditions for access and retention in school and gender equality, but nevertheless we know that alone does not guarantee the subject to insertion and retention school. We intend with this case study analyzing the socio-anthropological the repercussion of the inclusion of women in Education Classes for Youth and Adults, EJA, Paraíba in the municipality of Barra de Santana, in 2002-2005. Our aim in researching the history of the EJA is discharged students reflect on the repercussion of this public politics for active citizenship of women in relation to improvements in educational attainment, relaying the access to the labor market and improving the living conditions. Better understand the trajectory of resumption of enrollment of women through Education Classes for Youth and Adults in Barra de Santana, noting their strategies for access, retention and completion of primary and secondary education. As a general objective sought to assess the repercussion of advancing educational level of these women having as indicators improving living conditions in the context of job opportunities, everyday household, for your self-esteem and the schooling of their children, as well as in diagnosing universe of women surveyed how the increase in education reflected in access to paid work, and improving the level of remuneration for women now hold jobs. And, understand how the grads EJA evaluate the process of resumption of schooling, taking into account their personal motivations for resumption of studies, the difficulties faced and their strategies for retention and completion of studies, as well as contribute to the development of access strategies and permanence of women in the Education of Youth and Adults in Barra de Santana. Although, in recent decades, women have gained significant space in social relations, labor market and enforcement of his rights, we saw that a project like the EJA, perhaps one of the means that can be traversed favoring the process of emancipation and construction of autonomy of these women, because we understand that there are still many ways to go to be truly respected and recognized in our society.

**Keywords:** Publics Politics. EJA. Gender.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Dados da Secretaria da Escola (Indicadores de matrículas) 2002-2005.....	29
TABELA 2 – Perfil das mulheres que não concluíram a EJA.....	58
TABELA 3 - Motivos de interrupção dos estudos no ensino regular e na EJA.....	59
TABELA 4 – Perfil das mulheres que concluíram a EJA.....	86



## LISTA DE SIGLAS

<b>ART</b>	Artigo
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CONFITEA</b>	Conferência Mundial de Educação de Adultos
<b>CNEC</b>	Campanha de Nacional de Escolas da Comunidade
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INSS</b>	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>KM</b>	Kilômetro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro da Educação
<b>ONG</b>	Organização não - Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAS</b>	Programa de Alfabetização Solidária
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGCS</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRÍADE EDUCAÇÃO, GÊNERO E TRABALHO.....	20
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e as Transformações no Debate sobre o Acesso Educação.....	20
1.1.1 O movimento em favor da Educação de Jovens e Adultos.....	23
1.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Barra de Santana.....	27
1.2 A Transversalidade do Gênero nas Práticas Educativas.....	31
1.2.1 Políticas Públicas de Educação e Gênero.....	34
1.3 As diferenças de gênero e desempenho escolar: Um olhar a partir de Bourdieu.....	39
1.4 A Interface Escolarização e Trabalho no Contexto das Relações de Gênero.....	42
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	50
CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS: MULHERES QUE NÃO CONCLUÍRAM A EJA.....	54
2.1 Perfil das Mulheres que não Concluíram a EJA.....	57
2.2 Histórias de Vida de Mulheres Egressas da EJA.....	60
2.2.1 “Todo mundo tem vocação, ainda vou encontrar a minha.”.....	61
2.2.2 “A autoridade agora sou eu.”.....	63
2.2.3 “Tô ensinado o meuá marido a ler e escrever.”.....	66
2.3 Trajetória escolar sob o Olhar do Gênero.....	68
2.4 Retorno aos Bancos Escolares: Incentivadores e Empecilhos no Caminho de Volta.....	75
2.5 Dos Sonhos Interrompidos.....	80
CAPÍTULO 3: MULHERES NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA.....	84
3.1 Perfil das Mulheres que Concluíram a EJA.....	86
3.2 Histórias das educandas: um passeio por diferentes narrativas.....	88
3.2.1 “Hoje lá em casa quem sustenta a casa sou eu.”.....	88
3.2.2 “Faz tempo que eu não corto palma, eu detestava.”.....	92
3.2.3 “Eu sonhava com uma festa de formatura”.....	94
3.2.4 “Tive problemas, mas enfrentei mesmo casada e com menino pra criar.”.....	95
3.3 Histórias de vida: a visibilidade dos discursos de resistência.....	98

3. 3.1 “Não havia porque <i>mobilier</i> a cabeça da mulher...”.....	101
3.3.2 A Longa Jornada Diária: Mulher, Mãe, Esposa e Aluna.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS .....	114
ANEXOS.....	121

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado resulta de um Estudo de Caso sócio antropológico que teve como objetivo refletir sobre as repercussões da Educação de Jovens e Adultos na vida de algumas mulheres no município de Barra de Santana. Analisamos em particular, durante os anos de 2002 a 2005, as mulheres que participaram das turmas iniciais da 5ª série da EJA e nos propomos a examinar as repercussões dessa política pública na ampliação de espaços de permanência na escola, no avanço do nível de escolaridade delas e sua inclusão, ou não, no mundo do trabalho, verificando em que medida essa política ampliou (ou não) os espaços de atuação dessas mulheres na sociedade.

A temática nos chama a atenção em função das mudanças econômicas e culturais pelas quais estamos passando paulatinamente, o que têm levado ao crescimento da participação das mulheres nos programas educacionais, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos, EJA, na tentativa de superar a exclusão das mulheres no sistema educacional. Através da EJA, muitas mulheres estão tendo a oportunidade de iniciar ou dar continuidade a sua escolarização.

O interesse em estudar as repercussões da EJA na vida das mulheres que reingressaram à escola no município de Barra de Santana foi despertado em meio ao nosso exercício de docência neste município entre os anos de 2002 e 2005 quando ocorreu a implantação da EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antônio Heráclito do Rêgo. Constatamos através dos dados da Secretaria Municipal de Ensino e da Escola que, entre o período de 2003 a 2005 foram formadas no município Barra de Santana 18 turmas de Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos (das) estudantes era da zona rural, e residia cerca de 30 km de distância da escola. A mobilidade das estudantes de casa para a escola se dava por meio de transporte disponibilizado através de uma parceria do Estado com a Prefeitura Municipal, por meio de dois ônibus e três caminhões pau-de-arara.

Observamos que as mulheres integrantes das turmas da EJA eram, em sua maioria, mães de estudantes do ensino regular que viviam na zona rural trabalhando em casa e na roça e que tomaram a decisão de voltar aos estudos, já que em algum momento de suas vidas deixaram de estudar, vendo na EJA uma oportunidade para reingressarem à escola

Numa sondagem inicial ao universo das mulheres pesquisadas pode-se constatar segundo depoimentos da pesquisadora que, por levarem uma vida economicamente difícil durante a infância, as mulheres entrevistadas viam-se na obrigação de procurarem um meio de ajudar nas despesas da casa, ou até mesmo, em alguns casos cuidar dos irmãos menores enquanto os pais trabalhavam na roça. Elas ressaltaram também que as longas distâncias de casa para a escola eram fatores que dificultaram o acesso à escola, uma vez que naquela época não havia disponibilidade de transporte.

Alguns estudiosos como Aranha (2003) chamam a atenção para a centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos educandos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos. Mas é sabido que além do trabalho outros motivos estão relacionados à evasão escolar como casamento, família, dificuldade de acesso à escola pela distância, o fato de residirem na zona rural, entre outros.

Atualmente as mulheres estão abrindo caminhos, conquistando novos espaços e é cada vez maior a sua participação no mercado de trabalho, ainda que saibamos que a inserção da mulher na população economicamente ativa e a sua ascensão educacional nas últimas décadas não veio acompanhada de condições igualitárias. Para tanto, é necessário entendermos que há um movimento crescente das mulheres em busca de uma maior escolarização e que a constatação de retomada à escola pela via de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desses movimentos, no entanto, é preciso melhor compreender historicamente essa política de acesso à Educação no País.

Para melhor compreensão desse processo histórico acerca da política de acesso à educação no Brasil, vimos que durante a década de 1930 o projeto nacionalista brasileiro desenvolvido pelo Governo de Getúlio Vargas, destacava – dentre outras coisas - a necessidade da integração e da miscigenação como formas de se chegar à unidade e ao progresso. Para tanto, promoveu-se a identificação de identidades étnicas isoladas, acabando por defini-las como minorias e dificultando o acesso à cidadania para vários grupos de imigrantes.

O projeto do Estado Novo tinha por objetivo a viabilização de uma nação moderna pela via da industrialização e do acesso à cidadania através do trabalho. Não podemos deixar de descartar que o “abrasileiramento” dos componentes sociais deu lugar, ainda, a outro elemento fundamental na base de sustentação do regime que fora catalizado como símbolo do cidadão nacional: o trabalhador.

Desde a década de 1930 surgiram programas ditados pelo governo para erradicar o analfabetismo no Brasil até que a Constituição de 1988 estabelece o direito à educação de

Jovens e adultos quando expressa no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria. No ano de 1995 surge o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que vem com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre os jovens e adultos, principalmente na faixa etária de 12 e 18 anos e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Esta ação caracterizou-se muito mais com uma ação da sociedade brasileira do que propriamente uma ação de política pública de Estado e de governo (Romanelli, 2007).

No ano de 2003 no governo de Luís Inácio Lula da Silva, inicia-se o último programa nacional de alfabetização de jovens, ano em que o MEC implementa o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa, ainda em vigência, é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

Os objetivos da EJA não visam somente pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, há uma preocupação com as pessoas que já frequentaram o meio escolar, mas, que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos.

No contexto da luta pelo acesso à educação pelas mulheres, foi em meados do século XIX que a mulher brasileira conquista o direito à instrução, mas, é a partir da década de 1940 que se inicia um processo para massificar o acolhimento da mulher pelo sistema educacional. A partir daí percebemos que os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos apresentam maiores taxas de analfabetismo.

Examinando as políticas públicas voltadas para o atendimento das mulheres jovens e adultas no Brasil, Rosemberg (1994) destaca a importância da utilização da categoria gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro. Em seu estudo, a autora traça um panorama sobre educação formal e de relação de gênero no Brasil na década de 1990, baseando-se em estatísticas educacionais, resoluções de conferências internacionais e documentos diversos sobre a questão, buscando interpretá-los e analisá-los tomando como referência as reformas educacionais implantadas nessa década. A autora evidencia o descompasso entre a situação de homens e a de mulheres no sistema educacional brasileiro e adverte quanto ao risco de generalizações simplistas destes dados, salientando que estas generalizações tendem a reforçar a dominação de gênero. Cita como exemplo de generalização simplista o fato de se interpretar a permanência das meninas mais tempo na escola em contraposição à evasão dos meninos com a ideia de que o menino é mais atirado,

por isso sai da escola em busca de trabalho. Para a autora, essa interpretação não considera que as meninas permanecem mais tempo na escola porque conciliam muitas vezes estudo e trabalho em ocupações como a de empregada doméstica, por exemplo.

Para Rosemberg:

O que se esperaria, nesse caso, é que as políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas priorizassem o atendimento às mulheres acima dessa faixa de idade, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. Entretanto, nos deparamos com a ausência de uma política nacional articuladora das mais variadas experiências, projetos, iniciativas e ações que tentam, hoje, assumir as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em decorrência, o resultado dessa diversidade acaba se traduzindo em ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA (ROSEMBERG, 2001, p. 206).

É corrente nos estudos acerca da escolarização do público feminino a constatação de que as novas gerações de mulheres conseguiram transformar a histórica situação de desigualdade visível também no campo educacional em que os índices de analfabetismo dessa parcela da população sempre foram maiores que os masculinos.

Segundo Nogueira (2003), essa equiparação e superação vêm acontecendo gradativamente desde 1940, quando o país iniciou o processo de democratização do sistema de ensino. Mas com relação às mulheres de idade considerada jovem e adulta pertencente à população de baixa renda essa afirmativa é discutível.

Estudos como o de Nogueira (2003) e Rosemberg (1994) constataam a carência de estudos sobre o tema já que se pode perceber que quando se trata da EJA há uma ausência de estudos onde o enfoque de gênero seja privilegiado.

Essa ausência nos estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas sugere a necessidade da reflexão sobre duas situações apontadas por Rosemberg:

Uma, diz respeito aos limites sociais impostos à mulher e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar, e a outra se refere à insensibilidade dos poderes públicos e das organizações civis em relação às necessidades e determinações específicas das mulheres adultas analfabetas que procuram os cursos de alfabetização (ROSEMBERG, 1994, 68).

Percebemos ao longo de algumas leituras concernentes ao tema que para essas mulheres serem alfabetizadas têm-se uma vida toda em busca de sonhos e principalmente um avanço concernente ao domínio da leitura e da escrita. A escola vem como a única forma dessas mulheres alcançarem uma profissão ou até mesmo ascender em um cargo que já

possuem. Assim, o trabalho mobiliza as mulheres para um aprimoramento dos conhecimentos.

Nogueira (2003) e Rosemberg (1994) nos apontam para a necessidade de novos trabalhos nessa linha temática, uma vez que as mulheres das camadas populares têm outros obstáculos, como a distância a percorrer até à escola, maridos que as impedem de saírem de casa, que obstaculizam seu acesso e permanência na escola, além dos já conhecidos nas diversas pesquisas acadêmicas no âmbito educacional, como os problemas de ordem econômica, social e de aprendizagem.

Partindo dessa necessidade, este estudo de Caso sócio antropológico refere-se à inclusão de mulheres em turmas da EJA no município paraibano de Barra de Santana no período de 2002 a 2005. Nossa proposta ao pesquisar sobre a trajetória das estudantes egressas que evadiram e concluíram seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, problematiza as repercussões dessa política pública na ampliação ou não de espaços de permanência na escola bem como analisa até que ponto esta política contribuiu para estimular a cidadania dessas mulheres no que se refere às melhorias no nível de escolaridade, repercutindo no acesso ao mercado de trabalho e na melhoria das condições de vida.

O interesse por esse tema surgiu da minha experiência com turmas da EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, na minha cidade natal, Barra de Santana.

Nasci e cresci na cidade de Barra de Santana. Meus pais sempre prezaram pela educação de suas filhas, apesar de não terem tido a oportunidade de concluírem os estudos formais e se esforçaram para que nós, minhas duas irmãs e eu, tivéssemos a melhor educação possível em casa e a instrução na escola. Durante nossa infância estudamos na escola pública de Barra de Santana, mas, como a cidade não oferecia escola de nível médio na época, nos mudamos para Campina Grande, onde retomamos os estudos.

A minha relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve início com a implantação dessa modalidade de ensino pela Secretaria de Educação do Estado em 2002 no município onde eu trabalhava como professora pró- têtore, fazendo parte do quadro de professores do fundamental e médio do ensino regular no turno da tarde. Assim fui solicitada, junto com os demais colegas para atender a Educação de Adultos no período da noite. Para mim seria uma experiência nova, já que estava adaptada apenas a lidar com adolescentes, encarar uma turma de jovens e adultos seria algo novo.

A minha surpresa foi ver o número de matriculados (as) nas turmas iniciais do Ensino Fundamental. As salas de aulas lotadas com mais de 40 alunos (as), isso me causou grande



impacto, pois, sinceramente, não imaginava que eles (as) iriam atender o chamado para matricularem-se. Esse fato me surpreendeu, mas, o que mais me deixou impactada foi rever algumas colegas de classe que estudaram comigo durante a minha infância que não puderam concluir os estudos por algum motivo.

As nossas dificuldades eram grandes principalmente por não termos tido nenhum tipo de treinamento de como se trabalhar com adultos, já que a Secretaria de educação do Estado não disponibilizou nenhum material nem curso de aperfeiçoamento para esse tipo de clientela. No tocante as essas dificuldades poderíamos sobrepujá-las, mas, as dificuldades maiores foram encontradas entre os (as) educandos (as) em relação aos conteúdos trabalhados, pois, boa parte desses (as) alunos (as) estavam afastados da escola há mais de vinte anos, então nossa missão seria redobrada

Nas minhas recordações desse período da vida guardo bem em minha memória a imagem dessas mulheres batalhadoras, mães, esposas, filhas, avós, buscando algo que fora perdido durante a infância, mas que ressurgiu tanto tempo depois trazendo à tona um desejo intrínseco por melhorias de vida, buscando em seus sonhos uma realidade de uma vida melhor através dos estudos. A partir dessas observações comecei a me indagar e a me comparar a elas no tocante ao retorno a sala de aula. Precisava de algo para que o meu sonho também pudesse se concretizar. Precisava entender que o tempo, a maturidade são seus amigos. Então decidi voltar à sala de aula e me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG (PPGCS).

Algo havia mudado em mim após aquele reencontro, somando as experiências em sala de aula como educadora do ensino fundamental e médio e as experiências com as turmas da EJA pude entender que ainda havia algo a conquistar em minha vida acadêmica, pois, me sentia limitada com as leituras dos livros didáticos, porém, aquele ainda não era o momento, pois, estava trabalhando em duas cidades distintas, Campina Grande e Barra de Santana e não sobrava tempo para os estudos acadêmicos.

Quando retornei a Barra de Santana, três anos depois, encontrei essas mulheres trabalhando no município, algumas concursadas, outras trabalhando em casa ou como domésticas. E, durante as nossas conversas percebi o quanto estavam aliviadas por estarem trabalhando. Nesse momento eu estava matriculada como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG, então comecei a vislumbrar a possibilidade de trabalhar a partir da trajetória de vida dessas mulheres.

As possibilidades naquele momento de compreender todas as transformações eram diferentes das possibilidades de agora. Isso porque os registros daquele momento que trago na

memória puderam ser rearticulados na medida em que fui revendo esse período através dos dados coletados para a pesquisa e, então, pude observar que de fato essa pesquisa me trouxe um renovo, algo que pude viver e me alegrar com isso. O trabalho foi construído em torno de dois grupos de mulheres. O primeiro grupo ao qual trataremos no capítulo II, são de mulheres que não concluíram a EJA e o segundo grupo de mulheres que trataremos no capítulo III, são daquelas que concluíram a EJA.

Metodologicamente trabalhamos a partir da história oral, através de estudo de caso, observando dois movimentos, importantes na vida destas mulheres: o de ruptura com a escola, e a retomada da escolarização. Recorremos também a uma pesquisa bibliográfica em busca de estudos cujas discussões são afins à temática que trabalhamos, considerando a tríade gênero-educação-trabalho, por terem sido capazes de fornecer dados atuais e relevantes. As técnicas que privilegiamos para os propósitos de nossa pesquisa foram a aplicação de questionários em que coletamos dados relevantes sobre essas mulheres egressas da EJA, observação direta e entrevistas semiestruturadas.

O nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: introdução, três capítulos, as referências bibliográficas e os anexos que contém os roteiros das entrevistas. O primeiro capítulo trouxe uma discussão acerca das políticas públicas para a educação, mais precisamente a EJA, a partir de autores como Haddad e Di Pierro, onde fizemos uma análise dos documentos legais que regem as leis da nação como a Constituição Federal de 1988, e, onde, os jovens e adultos, sujeitos dessa pesquisa, foram proclamados sujeitos de direitos à educação, e, a LDB 9.349/96, documento responsável por conferir à Educação de Jovens e Adultos- EJA- uma nova identidade, incluindo-a como modalidade de educação básica. Ainda no primeiro capítulo tivemos uma discussão acerca da transversalidade de gênero nas práticas educativas apresentando elementos que nos permitiriam diferenciar os conceitos de sexo e gênero adotados na pesquisa. Para tal, remetemo-nos à história da educação das mulheres no Brasil, até chegar à situação da escolarização feminina nos dias atuais com teorias embasadas por autores que versam acerca dos temas estudados.

No segundo capítulo analisamos a ruptura da trajetória escolar de algumas mulheres pesquisadas, já que tal ruptura, em relação à vida escolar dessas atrizes sociais, não se deu apenas em detrimento à escola, mas, todavia, concernente à falta de escolas nas localidades onde moravam. Pretendíamos também entender o que as motivou a voltarem aos estudos, que efeitos foram provocados por essa ruptura e o que essas “atrizes sociais” relatam acerca desse momento em que retornam ao meio escolar.

Durante o terceiro capítulo fizemos uma análise das repercussões do acesso à educação por parte dessas mulheres, procurando conhecer suas histórias de vida, suas estratégias para garantir o acesso e a permanência na EJA, assim como suas dificuldades e resistência frente aos obstáculos em relação à sua condição feminina, na garantia do direito à educação. Embora as dificuldades encontradas por essas mulheres ao resistirem e concluírem os seus estudos através da EJA fosse grande, a valorização da escola e a confiança em si mesma foram grandes colaboradores para a conclusão de mais uma etapa na vida delas, concluir o ensino médio, inserção no mercado de trabalho, convivência social e efetiva condição de sujeitos portadores de direitos e deveres.

E por fim consideramos que se essas mulheres ao se dedicarem aos estudos terem seguido as suas trajetórias e concluírem a EJA, o fizeram como um meio para a liberdade, para adentrar em um mundo em que as coisas passam, agora, a serem lidas e entendidas. A escola, para essas mulheres, significou adquirir conhecimento (formal) para lhes proporcionar uma vida melhor em sociedade.

## 1 UMA REFLEXÃO SOBRE A TRIÁDE EDUCAÇÃO, GÊNERO E TRABALHO.

Objetivamos com este capítulo discutir as políticas públicas para a educação, mais precisamente sobre a EJA, onde faremos uma análise dos documentos legais que regem as leis da nação como a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã e, onde os jovens e adultos, sujeitos dessa pesquisa, foram proclamados sujeitos de direitos à educação, e, a LDB 9.349/96, documento responsável por conferir a Educação de Jovens e Adultos- EJA- uma nova identidade, incluindo-a como modalidade de educação básica. Para darmos embasamento teórico a tais discussões dialogamos com autores como Haddad (2000) e Di Pierro (2000), Romanelli (2007), e, a partir das discussões de gênero utilizamos referências de autores como Scott (1990), Louro (1995), Nogueira (2006), Bandeira (2005), Rosemberg (1992), Saffioti (1987) entre outros.

### 1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS TRANSFORMAÇÕES NO DEBATE SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO.

Para entendermos a relevância de uma Constituição ou conjunto de leis, como um documento mais importante de um país é necessário compreendermos que,

(...) a constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas um pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se gerarão as leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador “que emana do povo e em seu nome é exercido” dividindo-o e atribuindo competências, como, por exemplo, o Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno (CURY, 1985, p. 81).

A Constituição Federal de 1988 traz no artigo 205 a Declaração do Direito a Educação que parte da premissa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Antes da Constituição Federal de 1988 entrar em vigor no Brasil a educação era tida como um importante e necessário fator para que ocorresse uma mudança social que, segundo Oliveira (1999), isto viria atrelado aos eventos políticos, econômicos, culturais e históricos. A

Declaração do Direito a Educação contida na Constituição de 1967 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado, mas, no entanto, ainda que a Constituição trouxesse em seu artigo a afirmação “a educação é um direito de todos” não possuía, sob o ponto de vista jurídico, qualquer ferramenta que exigisse o direito a obrigatoriedade da matrícula, o que valida e garante juridicamente o acesso do aluno à escola. Com o advento da Constituição de 1988, o direito a educação foi constitucionalmente assegurado, o que representou um salto em relação à qualidade acerca da legislação anterior, com mais exatidão e detalhamento na redação além de um aparato jurídico que em outro momento não havia.

A Constituição entende e coloca o ensino fundamental como sendo obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso a escola em idade adequada como afirma Cury,

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha se beneficiado do ensino fundamental pode exigir-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumprir a decisão sem demora. O não cumprimento por parte das autoridades implica a responsabilidade da autoridade competente (CURY, 2000, p.18).

Um Estado só terá uma sociedade justa, igualitária, livre e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais, regionais e livres de quaisquer formas de discriminação se o direito à educação for prioridade para os seus governos conforme o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988. Esse Direito à Educação vem detalhado no artigo 208, parágrafo I, onde está escrito que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, também, para os que não tiveram acesso a ele na idade própria, ou seja, é dever do Estado garantir tais direitos aquelas pessoas que por algum motivo não puderam frequentar os bancos escolares durante a idade própria.

Diferentemente do que estava inserido na Constituição de 1967, onde o Direito a Educação gratuita era obrigatório dos 07 aos 14 anos de idade, limitando o acesso de pessoas com uma faixa etária mais avançada aos bancos escolares, a Constituição de 1988 traz no Inciso I, a seguinte afirmação: ensino fundamental<sup>1</sup>, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isso se torna um avanço para a educação, pois, determina a entrada dos que por algum motivo não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular durante a infância.

---

<sup>1</sup> Inciso I da Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 reproduz o Art. 208 da CF/88, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu Art. 4º, com uma significativa diferença. Para compararmos de uma forma clara e concisa descreveremos abaixo o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal de 1988, e a seguir o Art. 4º da LDB:

Art. 208, inciso I (CF/88) após a EC-14/96 – ensino fundamental obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria<sup>2</sup>,” Art. 4º, inciso I (LDB/96) – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”.

Com a alteração da Constituição de 1988, o direito a educação dos jovens e adultos que não tiveram acesso em idade própria perde o seu caráter da obrigatoriedade, ficando para o Estado o dever de garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso aos bancos escolares ofertarem essa categoria de ensino quando por eles for pedido. Sendo assim, essa modalidade de ensino não é mais obrigatória, mas, mantém a posição de gratuidade. Nas entrelinhas da Lei, fica claro que para o sujeito ter direito ao ensino gratuito é necessário que ele exija-o:

O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los (CURY, 2000, p. 575).

Foi com a LDB (1996) que houve uma melhor compreensão da política educacional voltada aos jovens e adultos, passando assim, a agregar a EJA uma modalidade de ensino, rompendo com a formulação de ensino supletivo, mas, no entanto, essa faculdade da lei, de preceito liberal, chega a abnegar a importância do acesso a educação para a constituição da cidadania, como também, de proporcionar ao ator social a expansão da visão concernente aos seus direitos (CARLI, 2004). Conforme Bucci,

(...) os direitos sociais típicos do século XX, que aparecem nos textos normativos são se assim podemos dizer direitos-meio, isso é, direitos cuja principal função é assegurar que toda pessoa tenha condições de gozar os direitos individuais de

---

<sup>2</sup> Após a promulgação da CF/88, a redação original dos incisos I e II do art. 208 foi modificada pela Emenda Constitucional 14/96, encaminhada ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo, e sancionada em setembro de 1996.

primeira geração. Como poderia, por exemplo, um analfabeto exercer plenamente a livre manifestação do pensamento? Para que isso fosse possível é que se formulou e se positivou nos textos constitucionais e nas declarações internacionais o direito à educação. Na mesma linha, como se pode dizer que um sem teto, que mora debaixo da ponte, exerce o direito à intimidade? (artigo 5º, X, da Constituição Brasileira) Isso será uma ficção enquanto não lhe for assegurado o direito à moradia, hoje constante do rol de direitos sociais do artigo 6º da Constituição (BUCCI, 2002, p.02).

A modalidade EJA no período do ensino fundamental sob o prisma da Constituição Federal de 1988 deixa de ser impreterível para aqueles maiores de 15 anos ou que não puderam ingressar na idade própria, mas como indicam os autores supracitados, sua oferta é uma obrigação do Estado, numa concepção de entrada para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB (1996) ratifica a questão da obrigatoriedade como resultado do dever do Estado, sendo esta, portanto, um caminho legal, ainda que não mais constitucional.

A LDB instituiu a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos- EJA, já que é nessa faixa etária que estará parte da população que, de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro, já deveria ter passado pelo processo de escolarização fundamental – 2º ao 9º ano -, obrigatório e gratuito. E para o ensino médio da EJA a idade é de 18 anos completos.

### **1.1.1 O movimento em favor da Educação de Jovens e Adultos**

O ensino oligárquico, elitista, expressão da tradição, mantido desde a Colônia, amparado e monopolizado pela Igreja desde a década de 1920 e início da década de 1930 estava sendo contestado pelos “Pioneiros da Educação”, movimento em defesa da educação pública e representado por educadores como Anísio Teixeira, que apresentavam outra concepção de educação em que coloca o Estado como responsável pela condução do processo escolar e a educação, entendida como uma função essencialmente pública. Defendia uma educação fundamental, universal onde a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, laicidade e a coeducação eram suas palavras de ordem.

A preocupação constante da população em ver ampliado o número de escolas e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade das mesmas, fizeram com que fossem criadas condições para a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos a partir da década de 1940. Os movimentos de educadores exigiam do Estado a responsabilidade por esses serviços em definitivo.

A partir da década de 1950 muitas críticas foram feitas à Campanha de Educação de Adultos lançada em 1947 no que se refere ao caráter superficial de aprendizado devido ao curto período em que era realizada além, também, do método de alfabetização adotado para a população adulta e a falta de formação específica para os professores. Porém, dentre essas críticas, uma se destacou por apontar uma nova orientação pedagógica para educação de adultos, cuja referência principal foi o educador Paulo Freire que propunha uma adequação do método de alfabetização às características das classes populares.

Assim, na década de 1960 tem início uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo junto à pedagogia de alfabetização proposta por Paulo Freire. Para Soares (1996), o analfabetismo que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

O que se deu após toda essa mobilização foi à ruptura desse trabalho de alfabetização proposto por Paulo Freire em 1964, com o Golpe Militar. O governo militar assumiu o controle da alfabetização de adultos, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa que, segundo Cunha (1999), tinha como objetivo a alfabetização funcional com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Diante desse programa, as orientações metodológicas esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto por Paulo Freire.

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71, implantou-se o Ensino Supletivo sendo dedicado um capítulo específico para a educação de adultos. Esta lei limitou como sendo dever do estado a educação de crianças na faixa etária dos 07 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no Brasil.

Nos anos 1990 inicia-se um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO responsável, portanto, por incrementar a educação nos países em desenvolvimento<sup>3</sup> na LDB 9394/96. Estabeleceu-se, então, a necessidade de uma formação

---

<sup>3</sup> Ocorreu em Jomtien, no ano de 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, que propunha, ao longo dos anos 90, esforços conjugados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Nessa conferência reuniram-se representantes de governos de vários países, inclusive o do Brasil, afirmando assim a preocupação de ampliação da educação.



adequada para se trabalhar com jovens e adultos, o que chamou a atenção para as características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos.

Para Soares (2006) deve-se registrar nessa lei um avanço conceitual alcançado ao superar a ideia de educação compensatória advinda do ensino supletivo, de caráter emergencial, para uma concepção de educação enquanto direito. Foi ainda um marco neste processo a V Conferência Internacional de Educação de pessoas Jovens e Adultas, V CONFITEA, em Hamburgo, ocorrida em 1997. No Brasil, os segmentos envolvidos com a EJA participaram de reuniões de preparação para esta conferência, desencadeando a criação de Fóruns Estaduais e realizações de encontros anuais, a exemplo do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Campina Grande, no ano de 2000, com a participação de oito Fóruns objetivando socializar informações e trocar experiências com os segmentos envolvidos com a EJA.

A V Confinteia, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 trouxe a contribuição de um conceito ampliado de Educação de Jovens e Adultos- EJA, em que:

A EJA é um direito; é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania quanto condição para uma plena participação na sociedade. “Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça” (V CONFITEA 1997).

Assim, de acordo com a concepção de educação de jovens e adultos adotada pela Declaração de Hamburgo, essa modalidade de ensino é valorizada por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, ao combate à pobreza e à redução da violência.

Para Di Pierro (2004), esse alargamento que o conceito de educação de adultos adquiriu a partir da V Confinteia, não foi plenamente assimilado entre os educadores e gestores da educação brasileira. Para essa autora, é preciso dar à EJA características específicas a fim de se construir uma identidade própria, pois ao longo dos anos esse público viveu à luz de uma pedagogia que além de tradicional, esteve voltada para atender aos objetivos do ensino fundamental regular, ou seja, jovens e adultos tratados como crianças. Para isso é necessário analisar e desconstruir os conteúdos e práticas sexistas que, na maioria das vezes, não são percebidas pelos estudantes nem pelos professores em função de sua trajetória de vida ou pela lógica da escola que ofusca as desigualdades e diferenças porque está marcada pela homogeneização, hierarquia e universalidade.

Segundo Haddad (2000) a educação de jovens e adultos aparece numa posição marginal, sem o devido reconhecimento para garantir de fato e de direito uma educação permanente e de boa qualidade à população desprovida de capital cultural e econômico. Para o autor, as políticas que foram adotadas pelos governos não priorizaram essa modalidade de ensino e cita a política de financiamento para educação, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), em que a EJA não foi contemplada.

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reassumiu as responsabilidades para com a EJA, dando início ao Programa Brasil Alfabetizado, ainda em vigência, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A falta de financiamento iria ser resolvida parcialmente com o desenvolvimento de um novo Fundo, criado em 2007, o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) em substituição ao FUNDEF, neste novo programa de financiamento a Educação de Jovens e adultos foi contemplada, porém com recursos bem inferiores aos demais níveis de ensino.

Pelo que foi exposto sobre a legislação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil, embora possamos constatar alguns avanços, como os encontros para discutirem e até proporem a implementação de novas possibilidades educativas para jovens e adultos, não podemos deixar de considerar no âmbito dessas políticas a distância entre o que é proclamado e o real, a exemplo do texto da referida Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas metas como a universalização do ensino básico por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de educação de adultos até o ano 2000, não foram cumpridas.

### **1.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Barra de Santana**

O município de Barra de Santana está localizado na microrregião do Cariri Oriental, em uma área geograficamente marcada pelo polígono da seca. Essa era uma região ocupada pelos índios Tapuias pertencente à grande nação Tupi, cujos vestígios históricos encontram-se nas pinturas rupestres do Sítio Arqueológico da *Pedra do Altar*, à margem direita do Rio Paraíba a 14 km da sede do Município. Com a ocupação do interior da Paraíba, em fins do século XVII, essa região obedecia às tradicionais formações dos núcleos populacionais, os quais eram constituídos de senhores escravocratas que se apossavam das terras desbravadas dos indígenas. Por professarem a fé católica, logo construíram uma capela. Segundo relatos

orais, as primeiras habitações surgiram de uma doação da família Alvino, proprietária das terras, onde fora construído um templo cuja edificação atribuiu-se ao Pe. Ibiapina o qual recebera como padroeira a imagem de Santa Ana.

Por ser um município tipicamente rural, sua economia centra-se na criação de caprinos e bovinos (principalmente para produção de leite). O clima do município é caracterizado por chuvas irregulares, a cultura do milho e feijão (tradicionalmente cultivados no cariri paraibano) pode ser considerada de pouca relevância comercial, mas ainda muito utilizada para consumo familiar.

Antes de sua emancipação em 1994, Barra de Santana era distrito do município de Boqueirão. Nesse período, havia uma escola integrada ao CNEC (Campanha de Nacional de Escolas da Comunidade) que atendia as crianças residentes, em sua maioria na zona rural, distantes da escola. Esse quadro mostra a precariedade de atendimento às localidades rurais mais distantes, inclusive foi um dos motivos citados por algumas das mulheres por nós entrevistadas durante nossa pesquisa de campo, quando indagadas sobre o que as levou a interromper os estudos do ensino regular quando crianças: *“desisti porque a gente morava longe, a escola era de tarde, então tinha que andar hora e meia no sol quente de torrar (...)”* (Depoimento de Lavanda, dado a pesquisadora, em Junho de 2012).

Como a escola não era pública, muitos pais não tinham como pagar as escolas. Algumas alunas e alunos conseguiram uma bolsa de estudo, mas tinha que comprar material didático, fardamento. Assim em alguns casos os pais escolhiam quem iria estudar como ocorreu na casa de Violeta: *“(...) Como lá em casa era eu e mais seis, os pequenos tiveram direito a estudar, eu ficava ajudando em casa, e os meninos ajudando pai”* (Depoimento de Violeta, dado a pesquisadora, em Junho de 2012).

A emancipação política de Barra de Santana coincidiu com as mudanças na política de autonomia dos municípios e com a política de financiamento da educação no país. Ao buscar avaliar a contribuição de políticas públicas nos pequenos municípios do interior do Nordeste, Soares (1998) ressalta que as políticas públicas deviam dar conta das demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados mais vulneráveis socialmente.

Assim, as ações do poder local no município, priorizaram principalmente as áreas da saúde e educação. A estrutura da área de saúde é formada por 10 unidades prestadoras de serviços de saúde, 01 hospital, 04 postos de saúde, 04 unidades de saúde da família e uma unidade de vigilância sanitária. Ainda segundo Soares (1998), as ações do governo, qualquer que seja a esfera, municipal, estadual ou federal se caracterizam como a principal ferramenta

para o desenvolvimento local, sempre levando em consideração a qualidade de vida de seus cidadãos nos aspectos que constroem seus cotidianos como saúde, educação, emprego, renda, lazer e habitação.

Através da política de financiamento da educação, houve uma ampliação na oferta de vagas e abertura de escolas, inclusive nos principais distritos e localidades mais distantes da sede do município. Através de dados da Secretaria de Educação do município existem atualmente na área educacional 30 estabelecimentos com oferta de educação infantil ao 5º ano do fundamental, todas mantidas pelo setor público municipal; 05 escolas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo quatro mantidas pelo setor público municipal e uma pelo Estado; 01 estabelecimento que oferta o ensino médio, pertencente à rede pública estadual e 01 estabelecimento que oferta a Educação de Jovens e Adultos, mantida pelo governo do Estado.

A EJA foi implantada no segundo semestre de 2002 e coube ao Estado à responsabilidade da oferta e do autoatendimento de jovens e adultos com escolaridade incompleta. A escola estadual onde a EJA foi implantada funcionava na sede do Município nos turnos da manhã, tarde e noite (atualmente tarde e noite) desde o ensino infantil até o Ensino Médio e localizava-se na zona urbana. Esta escola conta com 11 salas de aulas, banheiros, uma sala para direção e professores e a cozinha. Com relação aos funcionários, havia 14 professores, a direção e a vice- direção, dois secretários, 02 cozinheiras, 01 vigia e 03 funcionários de apoio para limpeza da escola no período em que a EJA foi implantada.

O número de alunos durante o período de 2002 a 2005, como informa os dados da tabela abaixo, merecem atenção devido ao grande fluxo de estudantes que procuravam frequentar a escola no período da noite na EJA, tal fato constata a existência de um grande número de pessoas que deixaram de frequentar a escola em seu período regular.

**TABELA 1: Dados da Secretaria da Escola (Indicadores de matrículas) 2002-2005**

<b>Ensino Fund.</b>	<b>Mulheres Matriculadas</b>	<b>Homens Matriculados</b>	<b>Mulheres Aprovadas/Reprovadas</b>	<b>Homens Aprovados/Reprovados</b>	<b>Mulheres Desistentes</b>	<b>Homens Desistentes</b>
2002	100	101	86/01	58/05	13	38
2003	248	239	203/02	117/02	43	60
2004	87	146	60/04	78/09	23	59
2005	79	153	49/08	79/13	22	61
<b>Ensino Médio</b>	<b>Mulheres Matriculadas</b>	<b>Homens Matriculados</b>	<b>Mulheres Aprovadas/Reprovadas</b>	<b>Homens Aprovados/Reprovados</b>	<b>Mulheres Desistentes</b>	<b>Homens Desistentes</b>
*2002	X	X	X	X	X	X
2003	82	60	72/00	48/01	10	11
2004	107	96	95/00	76/04	12	16
2005	85	100	71/04	79/02	10	19

**Fonte:** Secretaria da Escola Estadual Almirante Antônio H. do Rêgo.

\*Em 2002 não funcionava o ensino médio da EJA.

Embora seja considerável o número de matrículas nas turmas da EJA, o que poderia nos sugerir um significativo número de inclusão desses homens e mulheres no processo de escolarização, na realidade, o que se configura com esses dados é uma realidade de exclusão. Pois, dos (as) 1.153 alunos (as) matriculados (as), 319 não conseguem se beneficiar do seu ingresso na escola devido à exclusão na continuidade do processo escolar, com a evasão/desistência. Outro fator que chama a atenção é o de desistência de homens, comprovada pelos indicadores de matrícula, um excelente indicador para estudos.

Nesse período os valores do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério) eram destinados exclusivamente para os programas de educação regular, comprovando assim, os escassos recursos destinados a EJA. Assim, para a EJA, só estava disponível os transportes para alunos e professores. Merenda não era ofertada para o turno da noite, o que resultava em dificuldade para os alunos matriculados e várias reclamações como a que relata esta entrevistada:

*“Eu saía de casa 5 horas, andava para chegar no Santana, aproveitava o ônibus que levava os professores para Campina, e ficava esperando no meio do caminho o caminhão que trazia os alunos, chegava na escola cansada e com fome” (Entrevista de Hortênsia, dada a pesquisadora, em Junho de 2012).*

No que se refere ao quadro docente, foram utilizados os professores do ensino regular, sem preparação pedagógica específica para o trabalho com jovens e adultos. Esses professores que trabalhavam no turno da tarde já ficavam para trabalhar com a clientela da EJA no turno da noite e aproveitavam o intervalo de turnos para improvisarem o material didático para utilizar na sala, seguindo o conteúdo curricular do ensino fundamental regular.

Com relação à necessidade de qualificação específica para o professor que trabalha com EJA, Soares (2006) ressalta que é recorrente, ainda na atualidade, a ausência de políticas específicas para a formação inicial e em serviço desse profissional que atua com essa população, ou seja, é necessário que se reconheçam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos para que se tenha um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores, pois, a falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição para o jovem e adulto das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes.

Em 2004 foram distribuídos livros para a clientela da EJA, todavia, o conteúdo curricular era uma reprodução resumida dos conteúdos dos livros trabalhados nas turmas do fundamental do ensino regular.

Somente em 2005 é que alguns professores participaram do Encontro de Formação na modalidade EJA, promovido pelo governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação.

Entendemos que existe uma predominância de mulheres adultas e analfabetas, e, que até pouco tempo, a educação formal era prioridade para homens, haja vista que mulheres e homens provenientes de estratos de baixa renda, negros/as, residindo na zona rural e vivendo no Nordeste enfrentam as mais árduas barreiras para se alfabetizarem.

Falar da igualdade de gênero é romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento. As mulheres emergem como alteridade feminina, sociocultural, política e passam a estar presente, reconhecidamente, nas arenas da vida cotidiana, onde se redefinem com base na cultura, na história, nas relações de trabalho e nas formas de inserção no mundo político, portanto, em um novo campo de possibilidades para estabelecer convenções capazes de vencer sua condição de desigualdade.

## 1.2 A TRANSVERSALIDADE DO GÊNERO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nogueira (2006) destaca que percorrer as trilhas da história de vida das mulheres adultas, das camadas populares, nos leva a considerar que os sujeitos da EJA não somente têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relações de gênero. Para ela, tais dados constituem mais uma especificidade a ser incluída na realidade do público dessa modalidade de educação. Assim, é importante trabalharmos o conceito de gênero.

O conceito de gênero surge em meados dos anos de 1970, mas instantaneamente nas Ciências Sociais. O contexto do surgimento e consolidação da categoria gênero, especialmente no âmbito das Ciências Sociais emerge vinculado às *ondas feministas*. Conforme Matos:

O conceito também abriu espaço analítico para se questionar às próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução. No mesmo compasso dos avanços empreendidos pelo movimento feminista, numa primeira visada e tentando substituir a categoria analítica dos “estudos de mulher” ou os “estudos feministas”, gênero pretendia tornar explícita tal subordinação feminina e acompanhar o movimento no sentido da busca da igualdade no exercício dos direitos e das oportunidades, mas destacando a importância do contrapeso relacional de tais interações dinâmicas: incluindo na visada o ponto de vista do (s) masculino (s), bem como outros pontos de vista que não fossem definíveis pelo binarismo estrito entre masculinidades e feminilidades ou mesmo entre homem e mulher (MATOS, 2008, p. 337).

Essa reformulação surge com o objetivo de diferenciar e separar o *sexo* – categoria analítica marcada pela biologia e por uma abordagem essencializante da natureza ancorada no biológico – do gênero, dimensão esta que enfatiza traços de construção histórica, social e, sobretudo, política que implicaria análise relacional (MATOS, 2008). Ainda para a autora:

Enquanto proposta de um sistema de classificação, a “categoria” gênero, em sua forma mais difusa e difundida, tem sido acionada quase sempre de forma binária (raramente em formato também tripartite) para se referir à lógica das diferenças entre: feminino e masculino, homens e mulheres e, também, entre a homo e a heterossexualidade, penetrando já aí neste segundo eixo fundamental deste novo campo que é a fronteira da sexualidade (MATOS, 2008, p. 336).

Para a autora, o pensamento feminista não se constitui em um *corpus* unificado de conhecimento e sabemos igualmente que o construto gênero foi apropriado das formas as mais distintas pelas inúmeras áreas disciplinares e suas teorias, mas é fundamental salientar que, sendo essa aproximação mais superficial ou mais substantiva todos deveriam partir de um ponto comum, que seria o da subordinação da mulher ao homem, para entender e

explicitar, relacionalmente, as vicissitudes de como tais relações de dominação e opressão são elaboradas socialmente. O conceito também abriu espaço analítico para se questionar às próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução.

De acordo com Koller (2006), o movimento feminista contemporâneo, é reflexo das transformações do feminismo original – preponderantemente intelectual, branco e de classe média - representando um discurso complexo e de variadas inclinações, entretanto, com bases comuns. Para tanto, é necessário ressaltar que a opressão, seja ela de gênero, de etnia e de classe social transcorre as mais diversas sociedades e que essa forma de opressão destacada pelas feministas é o que sustenta as práticas discriminatórias tais como racismo, o classismo, a exclusão de grupos de homossexuais e de outros grupos minoritários (NEGRÃO, 2002; PRÁ, 1997; TOLEDO, 2003). O feminismo é uma filosofia que reconhece que mulheres e homens possuem experiências diferentes e exige que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes (FRAISSE, 1995; SCOTT, 1990).

As feministas denunciam que a experiência masculina tem sido privilegiada ao longo da história, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada. Elas demonstraram, ainda, que o poder foi - e ainda é - predominantemente masculino, e seu objetivo original foi a dominação das mulheres, especialmente de seus corpos (PATEMAN, 1993, APUD, KOLLER, 2006, p.648).

A primeira onda feminista, ocorrida no século XIX e início do século XX, representa o surgimento do movimento que nasceu como movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram limitados apenas aos homens. O movimento sufragista (que se estruturou na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha) teve crucial influência nessa fase de aparecimento do feminismo. O intuito do movimento feminista era a luta contra a discriminação das mulheres e pela garantia de direitos, inclusive do direito ao voto como afirma a autora abaixo:

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi o de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina; isso se dando na arena da luta pelo sufrágio universal. Ou seja, tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos (articulada evidentemente à dimensão universal). Em que pese a importância desse debate (vamos inclusive retomá-lo aqui), infelizmente o que acaba por ‘restar’ para o senso comum e mais rasteiro desse primeiro e corajoso movimento foi a sua própria descaracterização, em que o feminismo passou a ser equiparado pelas ‘forças hegemônicas’ que o pretendiam deslegitimar com várias categorias degradantes ao ser mulher (MATOS, 2008, p. 338).



A segunda onda feminista reaparece nas décadas de 1960 e 1970 exclusivamente nos Estados Unidos e na França onde as feministas americanas evidenciavam a denúncia da opressão masculina e a obtenção da igualdade. Por outro lado, as francesas achavam necessário que as diferenças entre homens e mulheres fossem valorizadas, o que dava notoriedade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada. De acordo com Koller (2006), as proposições feministas que particularizam determinadas posições, por evidenciar a igualdade, são conhecidas como “o feminismo da igualdade”, enquanto as que destacam as diferenças e a alteridade são conhecidas como “o feminismo da diferença”. Para Scott (2005), a questão da igualdade e da diferença deve ser compreendida em termos contraditórios, ou seja, em termos de uma proposta que não pode ser resolvida, mas apenas negociada, pois é verdadeira e falsa ao mesmo tempo.

De acordo com Koller (2006, p. 649):

As feministas francesas, influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista que predominava na França, especialmente pelo pensamento de Michel Foucault e de Jacques Derrida, passam a enfatizar a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo.

Eclode, assim, a terceira onda feminista que se propõe analisar as diferenças, a alteridade, a diversidade e a produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero. Segundo Scott (2005),

(...) nesta diretriz é que algumas posições, ainda que heterogêneas, distinguem os Estudos Feministas - cujo foco se dá, sobretudo em relação ao estudo “das e pelas mulheres”, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista - dos Estudos de Gênero, cujos pressupostos abarcam a compreensão do gênero enquanto categoria sempre relacional. O desafio nesta fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina.

Para Scott (1990), o gênero é uma categoria historicamente determinada que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, uma categoria que serve para “dar sentido” a esta diferença. Em linhas gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.

Nesta terceira onda feminista, ocorrida nos anos de 1990, percebe-se uma intensa interseção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia. É nesse momento que começam a ser criados nas universidades, como também em algumas universidades

brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos (LOURO 2003).

Para a autora, a terceira geração do feminismo tem grande influência sobre os estudos de gênero contemporâneos. As discussões colocadas pela terceira geração do feminismo retificaram algumas qualidades de análise que, apesar de efêmeras, são consideradas fundamentais para os estudos de gênero. Estas categorias estão articuladas entre si, sendo: o conceito de gênero; a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento científico (IBDEM).

É importante esclarecer que parte dos anos de 1980 e 1990 foi marcada por manifestações que podem ser designadas como pós-feministas ou até mesmo não feministas, apresentando, assim, um novo quadro institucional e político caracterizado por forte dissociação entre pensamento feminista e a “profissionalização” do(s) movimento(s) com o surgimento e proliferação das ONGs voltadas para mulheres e, também, a formação de ‘redes’ feministas ou não.

Para Celi Pinto (apud MATOS 2005) “enquanto o pensamento feminista se generaliza, o movimento, por meio das ONGs, se especializa”. Ainda que passível de reinterpretções não feministas, o “conceito” de gênero deve e será retomado. O campo de gênero e feminista tem se efetivado e consolidado através de várias iniciativas. Mas não está tudo realizado, segundo as autoras anteriormente citadas ainda há muito que fazer.

### **1.2.1 Políticas Públicas de Educação e Gênero**

A Constituição Federal Brasileira vigente expressa claramente que é dado a todas as pessoas o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos, mas, no entanto sabemos que por si só não garantem aos sujeitos a inserção e a permanência escolares.

De acordo com Vianna (2004), a Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante. Para a autora,

O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos

documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira (VIANNA, 2004, p. 81).

O ponto de partida para a análise da legislação que fundamenta as principais políticas educacionais no Brasil – seja da perspectiva do gênero ou não – é o contexto no qual foram negociadas e elaboradas até o momento: as duas décadas finais do século XX, cada uma com características bem distintas.

De acordo com Louro (2001), mesmo que a luta em prol da educação feminina viesse a representar uma vitória para as mulheres, sua educação continuaria a ser justificada por seu destino de mãe. E, essa justificativa já se fazia presente na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (LEI DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1827, APUD LOPES, 1991).

A alfabetização não se resume apenas em ler e escrever ou a uma qualificação no trabalho, assim, entendemos que ao mesmo tempo em que é necessário que se promova o desenvolvimento de habilidades, também é preciso ampliar a visão acerca do que é ser cidadã para que possa ser “inserida” na sociedade e passe a enxergar os problemas sociais, políticos econômicos que se está vivendo. Ser alfabetizada, além de facilitar a obtenção de um emprego também pode implicar em superação. Superar muitas vezes o sentimento de humilhação, pois, sabemos que boa parte das mulheres analfabetas estão relegadas ao estreito espaço doméstico.

Temas relacionados à questão da educação, especificamente da mulher, vem tomando espaço privilegiado desde a última década do século passado em eventos como o da Organização das Nações Unidas (ONU), a exemplo da I Conferência Internacional da Mulher, realizada no México em 1975 e está incorporada nos vários eventos realizados desde 1970<sup>4</sup>. O movimento de luta pela valorização da mulher e o reconhecimento dos seus direitos vem

---

<sup>4</sup> Proclamado pela Assembléia Geral da ONU e incorporação de assuntos relativos à mulher no programa da ONU; Decênio das Nações Unidas para a Mulher (1976/85) e iniciativa para exame da condição e dos direitos da mulher; II Conferência (Copenhagen – 1980), aprovação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulher, que entrou em vigor em 1981; III Conferência (Nairobi – 1985): Exame e

somando, cada vez mais, grupos de diferentes atores sociais. Como nos mostra Nogueira (2006),

Os variados discursos em prol da educação feminina destacam que a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e à saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2006, p. 68).

Diante do exposto por Nogueira, torna-se necessário a implementação de políticas públicas que tenham como objetivo exterminar qualquer tipo de discriminação contra as mulheres, principalmente as desigualdades de gênero em relação à alfabetização e a educação como um todo. O Brasil, segundo afirma Petersen (1997), embora exiba uma legislação avançada em termos de igualdade formal, ainda encontra-se no 53º lugar no índice mundial de igualdade entre os gêneros.

Por outro lado, as mudanças econômicas e culturais pelas quais estamos passando paulatinamente têm levado ao crescimento da participação das mulheres nos programas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, tentando superar a exclusão das mulheres no sistema educacional. Através da EJA, muitas mulheres estão tendo a oportunidade de iniciar ou dar continuidade a sua escolarização. Essas mulheres fazem parte do grupo que fora excluído da escola, mas, no entanto, esse sentimento de exclusão não interferiu na busca, mesmo que considerada tardia, pela alfabetização.

Foi na condição de docente em turmas de Educação de Jovens e Adultos que pudemos melhor observar e acompanhar um número relativamente grande de mulheres e homens matriculados, que, em algum momento de suas vidas deixaram de estudar por inúmeros motivos e aproveitaram a oportunidade para reingressarem a escola.

A conquista de novos espaços e sua participação no mercado de trabalho é cada vez maior, ainda que saibamos que a inserção da mulher na população economicamente ativa e a sua ascensão educacional nas últimas décadas não veio acompanhada de condições igualitárias.

Acerca de um relevante avanço em detrimento a perspectiva de gênero, é fato que os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental são, sem dúvida,

---

Avaliação dos Resultados do Decênio para a Mulher e aprovação das Estratégias orientadas para o futuro, tendo em vista o progresso da Mulher até o ano 2000; IV Conferência Mundial da Mulher (1995). in SOARES, Leôncio (org.). Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

muito significativos. Definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (BRASIL, 1997, v.10, II Parte, p.144-146), o tema aparece em diversas páginas.

É importante ressaltarmos que as relações de gênero contidas nas leis e/ou diretrizes para a Educação ficam muitas vezes subordinadas ao discurso geral sobre direitos e valores. Entretanto, acreditamos ser necessário mencionar a falta de severidade concernente às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, sabendo que o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates.

Para Bandeira (2005), no geral, as políticas públicas no Brasil quando são elaboradas não contemplam necessariamente a concepção de gênero, ou seja, não primam pela relevância e o significado que se cria no relacionamento entre os sexos já que evidenciam a responsabilidade feminina pela reprodução social, pela educação dos filhos e outras necessidades que assegurem a assistência e a continuidade da família e não necessariamente seu empoderamento e independência. De acordo com a autora:

Políticas públicas de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres. Também envolvem a dimensão da subjetividade feminina que passa pela construção da condição de sujeito (Bandeira, 2005, p. 09).

Entendemos que o estudo sobre as relações de gênero e educação no Brasil é recente, e foi somente a partir de 1990 que ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais. Mas segundo Araújo (2007), esses avanços não refletiram na implantação de políticas educacionais que envolvessem com maior evidência a questão de gênero, como constata em seus estudos que versam acerca dos avanços e limites da legislação educacional brasileira no tocante às questões de gênero. Para a autora, o PNE (Plano Nacional de Educação) não contemplou as demandas referentes à supressão das desigualdades de gênero, que revela a subestimação do tratamento dado a essa questão, apesar de ter sido gerada num momento histórico em que o gênero já estava posto como categoria de análise e, também, como apropriação histórica (ARAÚJO, 2007). A autora ressalta também que tal descaso se justifica pelo ideário neoliberal que pautou a condução política do país nas décadas de 1990, dando prioridade às questões econômicas em detrimento das questões sociais.

Assim, as políticas educacionais passaram a obedecer à outra lógica que desviava o enfoque do sujeito histórico para padrões de qualidade e excelência determinadas pelo mercado.

No tocante a educação, entendemos que esse não tem sido um espaço privilegiado pelas reivindicações do movimento de mulheres como afirma Viana (2004), com exceção da luta por creches e pela educação infantil, uma vez que configurada numa política pública, isso é uma responsabilidade feminina (BANDEIRA, 2005), mas, mesmo assim, diante da baixa visibilidade do gênero na educação, um olhar mais cauteloso nos afasta de afirmações radicais e nos permite perceber a elaboração de políticas públicas de educação, ora mais, ora menos integradas com as demandas das lutas por igualdade de gênero.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer camuflada, uma vez que as políticas públicas não fazem menção das mesmas, deixando de lado a maioria dos temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar.

De acordo com Viana (2004) a Constituição de 1988 foi de certa forma a base para que as políticas de igualdade passassem a fazer parte da pauta das políticas públicas ao destacar a defesa ampla dos direitos "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2003, Art. 3).

No entanto, a maioria dos documentos que regularizam a aplicação de políticas públicas no âmbito da educação expõe a concepção de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores, o que manifesta em uma escassa e pouco aparente mudança nos currículos de formação do educador e na aplicação que agregue uma perspectiva de equivalência de gênero (VIANNA, 2004). Para a autora indagações como essas são um indício de que aconteceram avanços mesmo que contidos, mas, isso ainda indica que há espaços que podem, de fato, serem alterados não permanecendo limitados a assegurar a igualdade de acesso mulheres e homens à escola.

Ainda segundo a autora citada, exceder esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação acarreta evidenciar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas também significa abordar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e cogitar sobre o modo camuflado, dúbio e, às vezes, manipulados que os significados de gênero assumem nas leis analisadas aqui.

### 1.3 AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DE BOUDIEU.

Para que as questões apresentadas no presente estudo sejam melhor compreendidas, pretendo apresentar a fundamental contribuição de Pierre Bourdieu (2003) no campo da educação e analisar as contribuições que elas podem oferecer para o objeto de estudo. Podemos encontrar na sociologia de Bourdieu (2003) uma relevante contribuição para se compreender a questão acerca das diferenças de desempenho escolar, associadas à questão social e a questão cultural.

De acordo com Nogueira & Nogueira (2009), Bourdieu apresenta “um novo quadro teórico de análise” que contribuem para as pesquisas nesse campo, procurando anular o “velho dilema” decorrente das ciências sociais do subjetivismo ou objetivismo, propondo como possibilidade uma teoria da prática que teria como principal componente o conceito de “*habitus*”, ao qual ele defende da seguinte forma:

(...) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2007, p.53 e 54).

Consoante os autores citados, o “*habitus*” pode ser basicamente influenciado pela posição que cada indivíduo possui na estrutura social, o que faz com que as maneiras de pensar, agir, a maneira do indivíduo se vestir, os gostos e as crenças encontrem-se, sobretudo, associados à condição social e cultural do indivíduo. Segundo o autor, “uma das funções da noção de “*habitus*” é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 21). Os “*habitus*” são produtos das divisões existentes no campo social e, ao mesmo tempo, produzem distinções entre os indivíduos e classes, ou seja, “distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções” (BOURDIEU, 2008, p. 22).

Para Bourdieu (2007), o “*habitus*” geram os estilos de vida:

“conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva” (BOURDIEU, 2007, p.165).

Os indivíduos das classes populares tendem a desenvolver o que Bourdieu (2007) chama de “princípio de conformidade”, ou seja, existe, entre eles, uma espécie de advertência moral do grupo, tais como “quem ela pensa que é, “isso não é para pessoas como nós”, sendo que isso ocorre todas as vezes que um ousa ultrapassar a sua fronteira social e cultural. Portanto, a dimensão simbólica exerce um papel fundamental na produção e reprodução da vida social.

Concernente ao campo de produção simbólica, Bourdieu (2003), observa a imposição da cultura dominante aos dominados, que a enxergam como a cultura legítima. Esse dispensável cultural é imposto às classes dominadas através de várias circunstâncias, mas a escola é uma instituição propícia para esse trabalho, pois, devido à obrigatoriedade escolar estabelecida em diversos países, dia após dia os estudantes das classes populares são submetidos a esse processo que o autor denomina de violência simbólica.

Sendo assim, de acordo com Nogueira e Nogueira (2009):

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa uma posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.39).

As instituições família e escola, responsáveis pelas primeiras socializações dos indivíduos são de fundamental importância na formação desse “habitus”, sendo assim, as diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos estão expostas às adaptações. A partir disso, Nogueira & Nogueira (2009) fazem a seguinte observação:

Bourdieu realça essa dimensão flexível do *habitus*, o que ele chama de relação dialética ou não mecânica do *habitus* com a situação, antes de mais nada, como forma de evitar uma recaída no objetivismo. O autor insiste que o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado. O sujeito precisaria então, necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25).

Sabendo que Bourdieu dedicou-se às reflexões acerca das desigualdades sociais produzidas no sistema escolar francês, é importante que se tenha compreensão de que o seu método de abordagem questionava o caráter inclusivo das instituições escolares. Bourdieu apresentou e



problematizou a escola como sendo um iminente espaço de reprodução das desigualdades sociais no que tange ao capital cultural, e que na sua abordagem pode existir sob três formas como explicitadas abaixo por Nienchoter e Eggert-Steindel:

(...) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor. No estado objetivado, o capital cultural apresenta-se sob a forma de suportes materiais (quadros, livros, pinturas, instrumentos) e no estado institucionalizado sob a forma da certificação escolar, títulos ou diplomas (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013, p. 16).

De acordo com Almeida (2007), é necessário entender que a noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil, mas, da mesma forma, é importante reconhecermos que no Brasil, “a educação está, historicamente, vinculada à existência de uma forte segregação de base econômica”. Em concordância, Nogueira & Nogueira (2009) afirmam que os estudos de Bourdieu não abrangeram de maneira específica os temas associados à emancipação escolar nas classes populares, mas, todavia, ampliam o debate relacionado ao acesso à escolarização e a democratização do ensino no Brasil. A educação perde o papel que fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades passando a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Segundo Bourdieu (2003), para um percurso escolar regular sem interrupções, consciente ou inconscientemente a escola exige de todos os envolvidos, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, favorecendo, assim, a relação com o saber muito mais que o saber em si mesmo.

De acordo com Muzzeti (2000, p. 258):

Para Bourdieu, essa relação natural com a cultura, ou seja, a proeza verbal e a competência cultural, só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às classes cultas. Acrescenta ainda que, como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes das classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações.

As narrativas orais das mulheres egressas da EJA, as quais mostraremos seus perfis no capítulo posterior, corroboram, em parte, com alguns dos elementos da sociologia de Bourdieu.

#### 1.4 A INTERFACE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

O interesse em estudar o universo feminino no que diz respeito aos sentidos relativos à tríade gênero-educação-trabalho e trabalho surgiu como consequência de algumas questões que costumávamos levantar após contatos com mulheres durante o período em que lecionava em uma turma da EJA. Percebemos que essas mulheres ao se depararem com as mudanças trazidas pela modernidade, como alguns direitos conquistados que elas desconheciam, elas se admiravam e até duvidavam de tais afirmações que porventura eram feitas por mim em sala. Em nossa prática e reflexão acerca do tema, percebemos que as práticas com as quais elas estão envolvidas no dia-a-dia eram constantemente mencionadas durante as aulas. Relatos sobre o que faziam antes de vir à escola e os trabalhos que iam exercer em casa após uma jornada de trabalho e estudo estavam entre os diálogos mantidos em sala de aula.

Atualmente, as mulheres estão abrindo caminhos, conquistando novos espaços e a sua participação no mercado de trabalho está gerando inúmeras dúvidas quanto aos seus novos papéis. Antes, o “sonho” de estudar, interrompido porque “mulher não precisava estudar”, dá lugar a um anelo de voltar à escola e galgar caminhos promissores, buscar novas e melhores oportunidades de emprego e dar uma vida melhor e mais digna a ela e a família.

Cabe mencionar aqui uma pesquisa realizada em 2001 pela editora Perseu Abramo em âmbito nacional, denominada “*A Mulher brasileira nos espaços público e privado*”, este estudo apontou um fato bastante positivo que muitas vezes governos e gestores ainda não se atentaram. Quando as mulheres foram solicitadas a definir como é ser mulher hoje, a maioria associou espontaneamente à condição feminina a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e a conquista da independência econômica.

Levando em consideração o perfil dessas mulheres trabalhadoras alvos da pesquisa citada acima, podemos perceber que elas tornam-se de um lado mais “experiente, casadas e mães”, por outro lado, percebemos que uma nova identidade feminina é manifestada, voltada tanto para o trabalho quanto para a família, mas, no entanto, permanecem as responsabilidades das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e outros familiares, indicando a continuidade de modelos familiares tradicionais que sobrecarregam as novas trabalhadoras, principalmente as que são mães de filhos pequenos em virtude do tempo consumido em seus cuidados.

A entrada maciça de mulheres no mundo do trabalho causou um forte impacto nas relações no interior das famílias. Se antes o espaço doméstico – privado, era tido como

naturalmente feminino, e a mulher era “sustentada” pelo homem, agora elas não só trabalham fora de casa, mas detêm parte do controle sobre os recursos familiares.

De acordo com Bruschini (1998), é a antropologia que vai fornecer provas de que todas as sociedades se organizam em torno de uma divisão social do trabalho. A tendência de separar a vida social ou esfera pública, atribuindo-a aos elementos masculinos do grupo, de uma esfera privada ou doméstica, em um mundo feminino, por excelência, parece ser universal. Assim, é nesse espaço privado que a mulher vai ser incluída. A ela coube durante muito tempo, o papel de rainha do lar, esposa e mãe, excluída dos papéis públicos e das responsabilidades exteriores. Sua ocupação é doméstica.

Mesmo restrita ao espaço doméstico, a mulher contribuía para a vida econômica e social, como fala Bruschini (1998, p. 33):

(...) homens e mulheres não só executavam tarefas diferentes, mas também ocupavam espaços diferentes. Mas o progresso material da família dependia tanto da esposa quanto do marido. A mulher trabalhava em todos os tipos de atividades, muitas delas extensões de suas funções domésticas, como o cuidado de animais domésticos ou a confecção de roupas. Enquanto o homem assumia primazia nos papéis públicos, a mulher prevalecia na esfera doméstica, mas esta tinha o maior peso na vida econômica e social da família. Apesar de limitada à esfera da família, a mulher exercia um poder que decorria da gerência da unidade doméstica.

A partir da segunda metade do século XVIII, as grandes transformações ocorridas no processo produtivo que resultaram na Revolução Industrial trouxeram consigo uma série de reivindicações até então inexistentes. A absorção do trabalho feminino pelas indústrias como forma de baratear os salários, inseriu definitivamente à mulher no mundo da produção. Ela passou a ser obrigada a conviver com jornadas de trabalho excessivas, submetidas a tratamentos desumanos e em condições de insalubridade, além de ameaças sexuais constantes e salários irrisórios em relação aos dos homens. Posteriormente, elas passam a atuar de forma mais significativa na esfera social exigindo melhores condições de vida e de trabalho, como o acesso à instrução e a igualdade de direitos entre os sexos, inclusive na participação política na sociedade.

Com o crescimento das cidades e com o surgimento da burguesia, ocorrido após o advento da Revolução Francesa, surge uma nova forma de vida e organização do trabalho que aos poucos foi se tornando especializado. Novos ofícios foram surgindo, tais como chapeleiros, bordadeiras, costureiras, entre outros. Toda essa expansão econômica e a necessidade de mão-de-obra favoreceram o pleno acesso da mulher ao trabalho. O trabalho feminino era encontrado em praticamente toda a produção medieval, mas, mesmo assim, era

considerado subsidiário; o seu salário era inferior ao do homem e o trabalho doméstico continuou sendo função exclusivamente feminina.

A partir do século XIX, o processo de industrialização beneficiará o aumento do trabalho feminino assalariado. Para um crescente contingente de mulheres, labutar transformou-se em sinônimo de obter dinheiro, seja como operária, seja como doméstica.

É no século XX que a mulher realmente vai ter um espaço maior, adquirindo na sociedade seu direito ao voto e de participar ativamente da vida social. Mesmo com todas as imposições masculinas, as mulheres aderiram cada vez mais aos novos tempos. A redefinição sucedida na condição feminina no período do pós-guerra foi, possivelmente, uma das mudanças mais generalizadas e contínuas nos países do Ocidente no século XX. Para Oliveira (1999), essa redefinição, que no Brasil ganhou especial expressão no decorrer da década de 1970, refletiu na expansão da atividade feminina, basicamente entre as mulheres casadas.

Ao entrar no mercado de trabalho e dividir o espaço com os homens, a mulher foi rompendo com as amarras patriarcais e, como agente social ativo desse novo mundo, inicia o processo de edificação de uma nova relação redefinindo o seu papel tanto no casamento quanto na família. Diante da urgência expressa do auxílio da mulher na ajuda financeira da casa, a inversão das ideias de comportamento social se pronunciou de modo rápido. A mulher que passou a contribuir com o sustento da família, mesmo ganhando menos do que o marido, em alguns casos excluiu de sua vida o processo de aceitação e conformismo diante das diferenças sexuais. Despontaram desacordos, tensões e negociações nas relações entre os sexos. O poder, a resistência diante de novas buscas femininas, tendeu a levar a uma situação de conflito dentro do lar fazendo com que a mulher tivesse que se organizar para uma “nova” vida fora do espaço doméstico.

De acordo com Bruschini (1998), apesar dos novos espaços conquistados as mulheres continuam concentradas em guetos ocupacionais, tanto no mercado global quanto em seu setor mais organizado, com consequências danosas para os rendimentos recebidos. Por outro lado, como sua presença se torna mais marcante no meio urbano e nos setores mais formalizados da economia, as dificuldades encontradas pelas trabalhadoras para conciliar atividades domésticas e profissionais se tornam mais agudas, embora o registro em carteira dê acesso a alguns benefícios sociais. Apesar das aparentes facilidades para cuidar da família e dos filhos no setor rural ou no informal da economia, os rendimentos são inferiores e instáveis e a trabalhadora não tem garantidos os seus direitos. A autora ressalta ainda que:

Diante desta avaliação do trabalho feminino nos anos 80, quais seriam as políticas sociais que poderiam contribuir para uma situação mais favorável às mulheres? Algumas conquistas foram obtidas na Constituição de 88, que representou um momento de expressiva vitória das mulheres. Atendendo às suas demandas organizadas, a Carta de 88 enfrentou os seguintes pontos relativos ao trabalho das mulheres: eliminar mecanismos que, a título de protegê-la, geravam mais discriminação, como a proibição ao trabalho perigoso, insalubre e noturno; estender os direitos trabalhistas a categorias de trabalhadoras até então sem acesso a eles, como as empregadas domésticas; considerar a maternidade como uma função social, ampliando a licença-maternidade, criando a licença-paternidade e estendendo o direito à creche aos filhos de trabalhadores de ambos os sexos; finalmente, considerando a discriminação, propor estratégias para promover a proteção à mulher no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 1998, 76).

Apesar dos setores empresariais terem organizado várias tentativas com o intuito de dificultar o emprego feminino, as mulheres alcançaram algumas conquistas no âmbito constitucional que vem sendo implantadas na prática cotidiana do trabalho. A licença maternidade de 120 dias, por exemplo, foi prorrogada recentemente para 180 dias e o salário-maternidade que era exclusivamente pago pelo INSS, passou a ser responsabilidade direta das empresas. As maiores conquistas, portanto, parecem ter se situado, sobretudo, no plano da ampliação de direitos relativos às responsabilidades familiares.

É sabido que a participação feminina no mercado de trabalho brasileiro vem crescendo consideravelmente, e, isso sem dúvida, é uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país desde os anos de 1970. Esse fator relevante se deve e muito aos movimentos organizados de mulheres que na necessidade de aumentar a renda familiar e associada às modificações no processo produtivo e na organização do trabalho, encaram essa mudança cultural do qual faz parte a expansão da escolaridade, com mais entusiasmo.

É fato que os conceitos e procedimentos metodológicos utilizados tradicionalmente para medir o trabalho sempre excluíram a contribuição feminina. O papel de dona-de-casa, desempenhado pela maior parte das mulheres em idade adulta, é contabilizado nas coletas como inatividade econômica.

Mesmo exercendo outro tipo de tarefa, além da de dona-de-casa, sendo essa considerada a principal ocupação feminina, e, também provavelmente a mais aceita e difundida socialmente, sempre será uma tarefa inativa. No setor agrícola ou mesmo em muitas atividades informais na zona urbana, sempre que não ocorre uma nítida separação entre as tarefas domésticas e as atividades econômicas, a mulher será, com probabilidade elevada, classificada como inativa (BRUSCHINI, 1998). As estatísticas sobre a participação econômica feminina, portanto, devem ser analisadas com extremo cuidado, pois além de revelarem apenas a parcela não-doméstica da contribuição da mulher à sociedade, tendem

ainda a subestimá-la. Não é de surpreender a natureza feminina do emprego doméstico, visto como incumbência da mulher, seja qual for a sua situação social, sua posição na família e trabalhando ela ou não fora de casa.

Quando esses afazeres são realizados pela dona-de-casa, no âmbito da família, eles não são considerados como trabalho e são computados pelas estatísticas como inatividade econômica, no entanto, quando as mesmas atividades são realizadas por uma pessoa contratada para esse fim, mediante remuneração em bens ou espécie, elas passam a ser computadas como trabalho, sob o rótulo de serviço ou emprego doméstico. Para Bruschini (1998), apesar de sua natureza semelhante, as mesmas atividades têm significado diferente para a economia, caso sejam realizadas como prestação de serviços remunerados ou por alguém da família, em geral uma mulher, sem qualquer pagamento. Neste aspecto, esta autora afirma ainda que durante as últimas décadas do século XX, o Brasil atravessou diversas transformações demográficas, culturais e sociais que diretamente interferiram no aumento do trabalho feminino (BRUSCHINI, 2008). Transformações essas aliadas a mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher advindas do acesso à escolaridade e do ingresso nas universidades. Esses fatores subsidiaram o crescimento do trabalho feminino e as alterações no perfil de sua força de trabalho.

Para Saffioti (1987), profissões construídas historicamente como masculinas são mais valorizadas em comparação com o resquício da gama de profissões consideradas femininas. Ao mesmo tempo, quando as mulheres ocupam um espaço em profissões tidas como masculinas não apenas pela sua construção histórica, mas muitas vezes pela demarcação de pré-requisitos tidos como masculinos (força, resistência e liderança), a força de trabalho dessas mulheres é concebida como inferior. Essas diferenças impostas entre os gêneros que, na maioria das vezes, expressam um sentido de inferioridade à mulher sendo constituídas por um reforço ideológico que busca mascarar a realidade. Apesar das diferenças entre classes sociais, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada às mulheres:

Quando donas de casa ou operárias, que o cuidado com o lar faz parte do seu dia-a-dia recebem um salário mais alto, contratam serviçais para desempenharem no lar os trabalhos que lhes correspondem enquanto mulher. Trabalhando em troca de um salário ou não, na fábrica, no escritório, na escola, no comércio, ou a domicílio, como é o caso de muitas mulheres que costuram, fazem crochê, tricô, doces e salgados, a mulher é socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação dos filhos. Assim, por maiores que sejam as diferenças de renda encontradas no seio do contingente feminino, permanece esta identidade básica entre todas as mulheres (IBDEM, 1987, p. 09).

Segundo Bruschini (1998) no Brasil o quadro de exploração das mulheres trabalhadoras não divergiu sobremodo das condições observadas no resto do mundo. O trabalho das mulheres, assim como das crianças e adolescentes, apresentou-se com valores ainda menores que os masculinos. Sobreveio uma forte presença feminina em diversas atividades, substituindo os escravos nas lavouras ou trabalhando nas fábricas que surgiam nas cidades. O discurso dominante, portanto, reforçava que o lugar mais “adequado” para as mulheres era o espaço doméstico (MURARO, 1995).

Nesse discurso, as mulheres trabalhadoras pobres eram tidas como ignorantes, irresponsáveis, incapazes e mais irracionais que as mulheres das camadas médias e altas (BRUSCHINI, 1998). Estas, por sua vez, eram consideradas menos racionais que os homens. Dessa forma, as costureiras, operárias, lavadeiras, empregadas domésticas, floristas, artistas ou outras profissões femininas estavam associadas à perdição moral, desagregação e prostituição, assim como todo trabalho braçal antes realizada por escravos estava fortemente associado à incapacidade de desenvolvimento intelectual e degeneração moral (MURARO, 1995).

Apesar de, historicamente, as mulheres pobres sempre trabalharem, atualmente vêm ocorrendo mudanças significativas no âmbito familiar, sobretudo no que se refere ao seu papel enquanto membro responsável por parte crescente dos rendimentos do núcleo familiar.

A grande maioria das mulheres entrevistadas para a nossa pesquisa começou a trabalhar entre 12 aos 14 anos de idade cuidando de crianças, ou como empregadas domésticas, em muitos casos só em troca de roupa, como relata em seu depoimento uma das entrevistadas: “Deixei de estudar com 14 anos para trabalhar em Campina, em troca eu recebia calcinha, xampu, um vestidinho (...)”. (Depoimento de Açucena, 39 anos, dado a esta entrevistadora, em junho de 2012).

Outras entrevistadas, principalmente as que vivem na zona rural, viram nos estudos mesmo que tardio, uma maneira de conseguir um “salário fixo e seguro”, pois “a vida na roça, principalmente na época de estiagem é uma desgraça. “Meu marido ia pro Rio, e eu ficava com os meninos (...) o que tinha mal dava para se sustentar (...)” (Depoimento de Violeta, 48 anos dado a pesquisadora em junho de 2012).

Percebemos nos relatos citados que boa parte dos casos estão relacionados a demanda do mercado de trabalho que, com seu molde capitalista exige cada vez mais empregados (as) com boa capacitação e boa formação escolar. Em suas falas as alunas afirmam que a volta aos bancos escolares trouxe mais oportunidades de conseguirem um bom emprego e, conseqüentemente, melhorou nas condições de vida para seus familiares.

Diante da necessidade expressa da contribuição da mulher na ajuda financeira da casa a inversão dos ideais de comportamento social se pronunciou de modo rápido, como podemos perceber na fala de Açucena que trabalhava durante o dia e ao chegar em casa tinha que “arrumar as coisas” para ir à escola e quando ela reclamava do cansaço o marido mandava ela escolher entre à escola e o trabalho.

*“Aí voltei a estudar. Trabalhava de dia e estudava a noite. Chegava muito cansada e ainda tinha que ajeitar as coisas, né! Prato pra lavar, roupa pra lavar, a menina era muito pequenininha. E eu dizia: Ai, eu tou tão cansada, faz isso prá mim. E ele dizia: por que tu não sai do trabalho ou da escola, e fica um tempo em casa já que tá reclamando tanto!” (Entrevista dada por Açucena a esta pesquisadora em junho de 2012).*

Assim, as relações de poder que existiam entre marido e esposa passaram a ser questionadas no interior das casas. A mulher teve que organizar-se para esse enfrentamento não só dentro como também fora do lar.

Durante a narrativa de Margarida, 40 anos, percebemos que na luta por seus direitos muitas mulheres passam a viver e repensar as suas vidas de maneira que a dificuldade a discriminação por parte dos seus cônjuges não interfiram nas suas decisões.

*“Ele era violento demais! Quebrou meu maxilar nesse dia. Depois disso eu vi na TV a história da lei Maria da Penha e fui à justiça em Boqueirão, e tomei uma atitude, fui denunciá-lo. Hoje em dia eu grito e é o que eu falo e pronto” (Entrevista dada por Margarida, 40 anos, a essa pesquisadora em junho de 2012).*

Nunca é demais reiterar que a sustentação de um modelo de família patriarcal segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico, regula a participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens. A contínua necessidade de unir papéis familiares e profissionais reduz a disponibilidade das mulheres para o trabalho que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, ligados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho.

No século XXI, a luta das mulheres por igualdade e liberdade está ativa, tratamos nessa pesquisa mais da igualdade por ser um termo menos abstrato, mas é bom lembrar que nossa maior conquista no século XX foi no campo da liberdade, tais como a revolução contraceptiva e o direito de dispor do seu corpo, mas ainda temos questionamentos



concernentes às conquistas das mulheres no século XX, talvez tenha sido o século da conquista da igualdade dos sexos. A resposta pode estar na fala da antropóloga francesa, Heritier (2001 p. 89-90):

De fato, a grande revolução da nossa época não é necessariamente a conquista espacial. É mais a conquista pelas mulheres no Ocidente de um estatuto de pessoas autônomas, juridicamente reconhecidas que até agora lhes era negadas. A meu ver, o ponto central desta conquista é o direito de dispor si mesmas dada pelo domínio da sua fecundidade.

O fato de a mulher vir atuando em várias áreas é um fator relevante, pois se trata de um indicador da posição feminina no mercado de trabalho. Sabemos que ainda há preconceitos, disparidades entre salários de homens e mulheres, porém não há dúvidas de que foram grandes os avanços e conquistas alcançados pelas mulheres e de que elas estão cada vez mais em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional e social.

Como já anteriormente citado, se, por um lado, é preciso lutar para que os direitos conquistados pelas trabalhadoras não sejam excluídos, de outra parte é necessário certo cuidado para não propor políticas sociais de forma forçada podendo gerar outros encargos que venham a sobrecarregar, sobretudo a mão-de-obra feminina, tornando-a menos atraente para o empregador.

Dados de uma pesquisa apresentado por Brushini (1998) acerca do trabalho feminino no Brasil e das fronteiras teóricas de gênero, ressalta que a assimilação das mulheres em atividades econômicas relacionados à constituição e estruturação das famílias, não depende apenas de fatores econômicos, parecendo claro que qualquer política social que tenha por finalidade auxiliar as trabalhadoras necessitaria investir em duas frentes. A primeira no que se refere ao mercado, propiciando a existência de oportunidades semelhantes de trabalho para homens e mulheres com iguais credenciais. Nessa perspectiva, o acesso à educação e o crescimento dos níveis de escolaridade das mulheres se mostram como método essencial.

Por outro lado, a autora destaca que concernente à reprodução, é necessário considerar diversos planos, tais como a gestação, parto e aleitamento, sugerindo a certificação dos direitos adquiridos na Constituição de 1988 para todas as categorias de mulheres, assim como a garantia da manutenção e implantação dos mesmos. Seria necessária a adoção de uma política educacional, ressalta a autora, que favorecesse uma escola com período integral, acompanhado de uma cautelosa revisão na lei trabalhista vigente no país que possibilitasse o acesso à oportunidade de trabalho para homens e mulheres.

## 1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este Estudo de Caso sócio antropológico foi realizado no município paraibano de Barra de Santana em que investigamos a inclusão de mulheres que evadiram e também concluíram os seus estudos através da Educação de Jovens e Adultos, EJA, no período de 2003-2005. Nesse estudo, refletimos sobre as repercussões dessa política pública na ampliação ou não de espaços de permanência na escola, bem como analisamos também até que ponto esta política contribuiu para a cidadania ativa dessas mulheres no que se refere às melhorias no nível de escolaridade, repercussão desta no acesso ao mercado de trabalho e melhoria nas condições de vida.

Concernente Chizzotti (1991):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

De acordo com Gil (1991), o estudo de caso pode incluir abordagens quantitativas ou qualitativas de pesquisa. O estudo pode ser classificado como exploratório, dado que busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil). Assim, analisamos profundamente o caso de mulheres da uma cidade do Cariri paraibano que, por diferentes motivos não puderam cursar o ensino regular quando crianças e que na fase adulta retornaram ao ambiente escolar no contexto de uma política de educação específica, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

Metodologicamente trabalhamos a partir da história oral, através de estudo de caso, observando dois movimentos, importantes na vida destas mulheres: o de ruptura com a escola, e a retomada da escolarização.

Baseando-se no pensamento de Menezes (2005), a história oral, busca fazer uma interpretação da fala do outro, reconstruindo não apenas os eventos, as experiências e os processos sociais, mas o sentido atribuído pelo seu praticante.

Recorremos também a uma pesquisa bibliográfica em busca de estudos cujas discussões são afins à temática que trabalhamos, considerando a tríade gênero-educação-trabalho, por terem sido capazes de fornecer dados atuais e relevantes.

As técnicas que privilegiamos para os propósitos de nossa pesquisa foram a aplicação de questionários em que coletamos dados relevantes sobre essas mulheres egressas da EJA, observação direta e entrevistas semiestruturadas.

Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes.

Inicialmente tínhamos a intenção de entrevistar apenas as mulheres que haviam concluído a EJA, entretanto, na apresentação de defesa do projeto foi sugerido entrevistarmos também as mulheres egressas em turmas da EJA que não tiveram oportunidades de, mais uma vez, dar continuidade aos seus estudos. Assim baseando-se no fato de que todas as vidas são interessantes (THOMPSON, 1992), aceitamos a sugestão, e constatamos através dos seus relatos o quanto são enriquecedores para o nosso estudo.

Trabalhei com dois grupos de mulheres, as que concluíram o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e as mulheres que não concluíram a EJA.

O contato com as entrevistadas se deu a partir de algumas mulheres que trabalham na sede do município e a partir desse primeiro contato, pedi para indicarem e estabelecerem contato com mulheres que haviam estudado na EJA, e caso aceitassem serem entrevistadas, pedissem a estas que dessem autorização para o meu contato com elas, por telefone, outras enviaram recados dispostas a conceder-nos entrevistas, afirmando que poderia visita-las durante a semana, com exceção das quartas-feiras. Em seguida, procurei definir local, data e horários mais convenientes para nosso encontro. Algumas entrevistas foram agendadas por telefone, outras tiveram que ser remar cadas a pedido das entrevistadas.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de maio, junho e julho de 2012, embora algumas entrevistas tenham se estendido um pouco mais até janeiro de 2013 devido à necessidade de aprofundamento das experiências dessas mulheres assim retomei alguns pontos que precisariam ser esclarecidos, como também aproveitei para deixa-las mais a vontade para expressarem suas experiências, projetos pessoais e profissionais.

Portanto, o perfil delineado para participarem da pesquisa seriam as mulheres que estudaram e que concluíram ou não os seus estudos na EJA na Escola Estadual Almirante Antônio Heráclito do Rêgo no período de 2002 a 2005.

O sentimento foi de reencontro, após alguns anos de afastamento, pois todas as entrevistadas eram pessoas com quem já tínhamos proximidade como alunas e professora nos anos letivos de 2002 a 2005. Algumas mais próximas, devido à estreita ligação de proximidade, principalmente nos poucos minutos de intervalos, em que a relação professora-aluno/as ultrapassava uma simples transição de conhecimentos e acabávamos tornando-nos confidente e conselheira.

Com relação à proximidade entre pesquisadores e entrevistados, Bourdieu (1996) assinala que para obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.

De fato foi o que verificamos, pois ao explicarmos o motivo de nossa visita, e a necessidade de realizarmos entrevistas, todas as mulheres com quem contatamos dispuseram-se a conceder-nos entrevistas gravadas.

Assim, a realização das entrevistas permitiu uma espontaneidade por parte da entrevistadora dando oportunidades para as entrevistadas se explicarem, falando de si, encontrando as razões do seu retorno à escola, os impedimentos de permanecerem, no caso das mulheres que evadiram da EJA, das estratégias de permanecerem, para as mulheres que concluíram.

As entrevistas foram realizadas nas casas de algumas mulheres, na sala de computação da Escola Estadual, no auditório da Secretaria do Município, na creche, em uma sala reservada do hospital, no SAMU, no posto de saúde da sede do município, no posto de saúde do distrito do Santana, alguns dias no turno da manhã outros à tarde, respeitando sempre a conveniência das que estavam trabalhando e a sua disponibilidade de tempo para concedermos a entrevista.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro (para as mulheres evadidas e para as mulheres que concluíram o médio na EJA), com questões relacionadas aos objetivos da nossa pesquisa, e que nos levou a conhecer melhor suas trajetórias de vida.

A noção de trajetória para Bourdieu (1996) é uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente – ou mesmo um grupo – em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.

As trajetórias de vida vão ser construídas por meio de uma inter-relação baseada no diálogo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, através de entrevistas, e esta ocorre através

de um extenso trabalho de campo onde os pesquisadores precisam dispor de um processo de interação com as pessoas pesquisadas para que as mesmas se coloquem à disposição para compartilhar as suas histórias de vida.

É nessa perspectiva que nossa pesquisa se situa, buscando entender os relatos individuais das mulheres egressas na EJA, articulados aos percursos institucionais, como a socialização familiar, a escola, o mercado de trabalho.

Foram entrevistadas 22 mulheres, 11 egressas evadidas da EJA e 11 que concluíram seus estudos na EJA. Dentre as entrevistadas selecionamos 03 mulheres egressas evadidas e 04 que concluíram os estudos. A seleção dessas mulheres foi feita levando em consideração a duração das suas narrativas, pois, a maioria delas falou resumidamente sobre cada questão levantada.

Os nomes das entrevistadas foram completamente alterados para garantir-lhes o direito de anonimato. A escolha dos codinomes utilizados para identificar as entrevistadas foi uma escolha da pesquisadora, uma vez que em alguns encontros nas casas durante a realização das entrevistas, notou-se que em algumas casas as mulheres mantinham lindos jardins, com flores vivas e belas, e nas casas onde não era cultivado um jardim as flores artificiais faziam parte da decoração, cada uma com sua beleza peculiar.

## **2 TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS: MULHERES QUE NÃO CONCLUÍRAM A EJA**

Nesse capítulo analisamos a ruptura da trajetória escolar de algumas mulheres pesquisadas, já que tal ruptura, em relação à vida escolar dessas atrizes sociais, não se dá apenas em detrimento à escola, mas, todavia, concernente à falta de escolas nas localidades onde moravam. Intentamos também entender o que as motivou a voltarem aos estudos, que efeitos foram provocados por essa ruptura e o que essas “atrizes sociais” relatam acerca desse momento em que retornam ao meio escolar.

Para estudarmos a questão feminina é necessário tomar cuidado, pois, corremos o risco de vitimizar ou heroicizar às mulheres de nossa pesquisa, já que elas são donas de sua própria história, não permitindo que elas permaneçam silenciadas, mas deixando que suas vozes ecoem e suas histórias de vida venham a fazer parte do cotidiano acadêmico do qual fazemos parte. As histórias que encontramos ao longo de nossa pesquisa nos traz um leque de informações que revelam diferenças existentes entre as mulheres entrevistadas nesta pesquisa, mas também nos faz compreender que estas mulheres fazem parte de uma história em construção.

De um universo de 11 mulheres entrevistadas que não concluíram a EJA, escolhemos três das entrevistadas para através dos relatos orais das mesmas levantarmos os dados que fundamentem a nossa pesquisa. Em um dos relatos uma de nossas entrevistadas não escondeu o constrangimento de não poder ajudar os filhos nas tarefas da escola, que segundo Carvalho (2003), devido à falta de tempo dos pais, sua baixa escolaridade e, conseqüente falta de domínio dos conteúdos escolares ou mesmo das formas discursivas utilizadas nos deveres, priva-a de tal tarefa. Também é notória a sua tristeza quando lhe perguntamos os motivos que a fizeram deixar de estudar. Ela afirma com pesar que era muito nova e que além de precisar ajudar na renda familiar queria também algo melhor para vestir, ou dar aos irmãos. Por outro lado, a necessidade de estar atualizada para ajudar os filhos nas tarefas escolares ou para servir-lhes de exemplo é tida como motivo para a sua busca pela escola. No depoimento de Açucena, observamos uma situação social vivida por muitas mulheres cotidianamente, uma vez que o papel de educadora da prole ainda é atribuído como basicamente feminino. Parece também mostrar que sua identidade ainda é definida a partir do outro, pois sua procura por escolarização não está centrada em si, nos seus projetos, mas nos filhos.

São histórias de vida que revelam questões sobre a inclusão dessas mulheres na EJA, e que através da experiência que tivemos durante a pesquisa pudemos detectar as dificuldades enfrentadas por elas no decorrer de suas narrativas. Um aspecto importante durante a nossa pesquisa foi à análise da história de vida dessas mulheres enquanto atrizes sociais que procuram na EJA uma tentativa de retornar aos estudos, mas, que carregam consigo experiências de vida, no âmbito doméstico ou escolar, que não podem ser omitidas das salas de aula.

Sob este aspecto questionamos uma visão linear, onde apenas a perspectiva do gênero feminino (que se encontra tanto na condição de excluída do meio escolar quanto excluída sócio historicamente) seja considerada, já que entendemos que temos um legado de negação da participação das camadas pobres rurais, sobretudo das mulheres à escolarização, concernentes à história da educação, que marcou o nosso País.

A educação voltada para as pessoas jovens e adultas que por algum motivo não puderam frequentar as salas de aulas, conserva em sua trajetória momentos que tem influencia direta do tipo de mentalidade acerca da educação e do analfabetismo. O que liga a educação feminina e a de jovens e adultos é justamente a vinculação direta com o contexto social da época, que interfere no tipo de educação a ser oferecida. Em seus estudos acerca do tema gênero e educação Rosemberg nos mostra que:

(...) tais atores sociais, amparados em análises de situação muitas vezes equivocadas, e em modelo teórico pouco adequado ao sistema educacional, vêm empobrecendo, de modo convergente, a agenda de reivindicações sobre a igualdade de oportunidade de gênero na educação. Talvez seja possível anunciar, mesmo que timidamente ainda, que a atual agenda compartilhada por unanimidade por organizações multilaterais, governos (inclusive o brasileiro), movimento feminista/de mulheres e por parte do campo de estudos de gênero/sobre mulheres, *obnubila* processos de dominação de gênero na educação (ROSEMBERG, 2001, p. 156).

Ao percorremos os caminhos que norteiam o presente estudo percebemos que as identidades de sexo vão sendo reconstruídas, e a categoria gênero aparecem como uma forma de pensar não o sexo como identidade, mas o gênero, visto que os sujeitos não são imutáveis, mas plurais e transformadores (LOURO 2003).

O papel da mulher na sociedade como pessoa e como cidadã está associado à educação. Por isto buscamos compreender nesta pesquisa os processos de disposição, decisão e a mobilização que levaram a mulher a retornar à escola. Buscamos saber como vivem que contextos sociais pertencem, como se socializam com os colegas, enfim suas histórias de vida.

As mulheres por nós entrevistadas nesta pesquisa não vêm a escola apenas como um espaço onde podem exercer a escrita e a leitura, mas como um lugar de convívio social onde

elas podem depositar as suas esperanças e sonhos de que, por meio do estudo, mesmo que tardio, possa ser reconhecida socialmente e melhorar suas condições de vida, almejando um posto melhor no trabalho, como algumas alunas afirmaram em seus relatos.

Ao nos depararmos com as mulheres dessa pesquisa e analisarmos seus depoimentos, entendemos que a categoria gênero permitiu uma abordagem que compreende as relações sociais sem que se tenha uma definição prévia, portanto, se os sujeitos são constituídos ao longo do tempo como afirma Louro (2004), não há como deixá-los estagnados em função de um pré-determinismo.

Rotular as mulheres entrevistadas seria o mesmo que considerá-las isoladas do processo social, fechando-as em papéis pré-determinados e reproduzindo assim as representações que foram construídas ao longo dos anos e nas práticas sociais, ao contrário, foi compreendido na pesquisa que as justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2004).

O Brasil vem procurando responder aos compromissos firmados durante as diversas conferências internacionais<sup>5</sup> dando ênfase à educação feminina, visando, a garantir a democratização do acesso à educação para ambos os sexos. Nesse caso, como afirma Rosenberg (2001), “o sistema educacional brasileiro (já) apresenta” igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e à permanência, mas ostenta desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Para a autora,

O direito à instrução é uma conquista histórica, alcançada em meados do século XIX, pela mulher brasileira. Apesar disso, o acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente iniciou a partir dos anos de 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos apresentam maiores taxas de analfabetismo. Especialmente, na população feminina das camadas mais pobres, com mais de 40 anos, encontraremos os maiores índices de analfabetismo, em comparação com o sexo masculino (ROSEMBERG, 1994, p. 59).

Entendemos que as políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas priorizem o atendimento às mulheres acima dessa faixa de idade, pois a maior parte das mulheres que fazem parte do nosso estudo possuem essa idade citada acima.

---

<sup>5</sup> Em 1990, foram convocados pela UNESCO, UNICEF, PNDV e Banco Mundial os países mais pobres, dentre os quais o Brasil, para uma conferência mundial de educação realizada em março de 1990 em *Jontiem* na Tailândia.



Analisando as políticas públicas voltadas para o atendimento das mulheres jovens e adultas no Brasil, Fúlvia Rosemberg (1994) destacará a importância da utilização da categoria gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constatará a carência de estudos sobre o tema. Carvalho (2003) em análise semelhante ratificará a necessidade de se realizar estudos sobre as políticas educacionais voltadas para o público jovem e adulto numa perspectiva de gênero. Num balanço geral da produção acadêmica sobre educação e relações de gênero, constatou-se que essas duas áreas temáticas se encontram praticamente divorciadas (ROSEMBERG & AMADO, 1994).

Quando a área da educação se refere à EJA, o que se percebe então é a total ausência de estudos integrando as duas temáticas. Essa ausência, nos estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, sugere a necessidade da reflexão sobre duas situações apontadas uma, diz respeito aos limites sociais impostos à mulher e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar, e a outra se refere à insensibilidade dos poderes públicos e das organizações civis em relação às necessidades e determinações específicas das mulheres adultas analfabetas que procuram os cursos de alfabetização (ROSEMBERG, 1994 p.51).

## 2.1 PERFIL DAS MULHERES QUE NÃO CONCLUÍRAM A EJA

Do universo das mulheres que não concluíram os estudos foram entrevistadas 11 ex-alunas que apresentam descontinuidade na sua trajetória escolar desde o ensino regular quando eram crianças e no período da EJA em sua fase adulta. Foram aplicados questionários semi-estruturados com o objetivo de levantar algumas informações como idade, estado civil e número de filhos. Estas mulheres estão na faixa etária dos 36 aos 66 anos de idade. Sete (07) dessas mulheres estão casadas, 02 viúvas e 02 estão solteiras. Dez (10), das mulheres entrevistadas vivem na zona rural, e 01 na sede do município. A maioria vive na zona rural e exerce a função de dona de casa, além do trabalho na roça, e “na lida com os animais”, e, afirmaram serem agricultoras sindicalizadas. Dez (10) delas têm filhos e filhas que estudam o ensino fundamental regular, no ensino médio, em universidades, e alguns que não estudam.

A tabela abaixo traz um panorama sobre o perfil das mulheres participantes desta pesquisa que não concluíram os estudos na etapa regular e na EJA.

**TABELA 2 – Perfil das mulheres que não concluíram a EJA**

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>Nº FILHOS</b>	<b>LOCAL DE RESIDÊNCIA</b>	<b>OCUPAÇÃO</b>
Acácia	66	Viúva	08	Zona rural	Agricultora
Açucena	39	Casada	03	Zona rural	Auxiliar de serviços
Azaléia	36	Casada	01	Zona rural	Agricultora
Gardênia	52	Casada	05	Zona rural	Agricultora
Margarida	40	Casada	01	Zona rural	Auxiliar de serviços
Lavanda	46	Solteira	02	Zona rural	Agricultora
Bonina	47	Viúva	05	Zona rural	Cozinheira
Rosa	41	Casada	05	Zona rural	Prestação de serviços
Malva	41	Casada	03	Zona urbana	Comerciante
Alfazema	40	Solteira	-	Zona rural	Agricultora
Érica	36	Casada	02	Zona rural	Empregada doméstica

A maior parte das alunas que responderam ao questionário 99% reside na zona rural, quanto ao estado civil 80% são casadas, 10% são viúvas e 10% solteiras. A grande maioria, 70% delas, possui idade entre 40 e 45 anos, sendo que 20% estão na faixa etária entre 35 e 40 anos e o restante que estão entre 45 a 50, entre 30 a 55 e entre 60 a 70 anos compõem os 10% restantes. A maioria absoluta afirmou serem agricultoras, cerca de 70%, enquanto 20% são auxiliares de serviço e 10% estão divididos em cozinheira, prestação de serviços e comerciante. Quanto ao número de filhos, 60% das mulheres possuem acima de 05 filhos, 30% possuem entre 01 e 03 filhos e 10% das mulheres não possuem filhos.

**TABELA 3 - Motivos de interrupção dos estudos no ensino regular e na EJA.**

<b>NOME</b>	<b>IDADE QUANDO INTERROMPERAM O ENSINO REGULAR</b>	<b>MOTIVOS DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS NA INFÂNCIA</b>	<b>MOTIVOS DE ABANDONO NA EJA/FASE ADULTA</b>
Acácia	16	Não havia oferta de ensino secundário na localidade	Cuidar do neto recém-nascido
Açucena	14	Trabalhar	Marido/cuidar da mãe
Azaléia	14	Casamento	Marido
Gardênia	14	Não havia escola próxima a residência	Gravidez
Margarida	14	Casamento	Marido
Lavanda	13	Casamento	Cirurgia
Bonina	14	Casamento	Cansaço
Rosa	13	Trabalhar	Marido
Malva	13	Casamento	Trabalho
Alfazema	14	Impedimento do pai	Distância e cansaço
Érica	14	Trabalho	Distância e dificuldades

Sobre os motivos que as fizeram deixar a escola, conforme observamos na tabela 2, as entrevistadas afirmaram ter parado de estudar no passado devido ao casamento (6). Esse motivo aparece como principal causa da interrupção de estudos. As demais apresentaram motivos como necessidade de trabalhar para ajudar a família, falta de escolas próximas a sua residência e impedimento do pai. Assim, percebe-se que o casamento pesa mais para as mulheres. Elas saem da casa dos pais e se dedicam totalmente à futura família, abrindo mão de alguns de seus sonhos e realizações pessoais. Segundo Bastos (2011), essa diferença de comportamento é fruto de toda uma história social na qual a mulher possui três funções básicas: boa mãe, boa esposa e dona de casa.

Vários estudos e pesquisas (IBGE, 2010) acerca da escolaridade das mulheres afirmam que as novas gerações de mulheres conseguiram transformar a histórica situação de desigualdade, existente também no campo educacional, revelados através de índices de analfabetismo e pouca escolaridade da população feminina que se apresentava maiores que os masculinos.

Para Nogueira (2006), essa equiparação e superação vêm acontecendo gradativamente desde 1940 quando o país iniciou o processo de democratização do sistema de ensino. Mas segundo a autora, com relação ao segmento feminino de idade considerada jovem e adulta pertencente à população de baixa renda essa afirmativa é discutível.

Concordando com Nogueira (2006), e com base em nossa pesquisa o que se verifica é que a maioria das mulheres de baixa renda da zona rural enfrentou e ainda enfrenta condições adversas que impedem de continuar estudando, permanecendo com uma escolarização incompleta.

Assim, a ausência de uma escolarização completa torna-se, muitas vezes, um problema principalmente para quem tem filhos em idade escolar e que muitas vezes precisa de um acompanhamento em casa para fazer as atividades. Algumas das nossas entrevistadas afirmaram sentir dificuldades em acompanhar as crianças nas atividades escolares enviadas para casa.

Em nossa pesquisa buscamos analisar um grupo de mulheres egressas da EJA que não concluíram a etapa de formação.

## 2.2 HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES EGRESSAS DA EJA.

Para estudar a técnica de trajetória de vida com essas mulheres, foi necessário construir por meio da conversação uma troca de experiência sobre memória. No nosso caso, trouxemos à tona fatos que as remeteram a fases de suas vidas, por meio de um trabalho de interação entre a pesquisadora e as educandas, que se colocaram à disposição para compartilhar os fatos de sua vida. É importante ressaltar que para Queiroz (1987), o relato oral tem sido através dos séculos a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, ou seja, a maior fonte de dados para a ciência em geral, pois a palavra antecedeu o desenho e a escrita. A escrita, quando inventada, não foi mais do que uma cristalização do relato oral. Thompson (1992) também afirma que a história oral é tão antiga quanto a própria História, pois ela foi a primeira espécie de história. Os relatos orais passam a ser valorizados pouco a pouco pelas ciências sociais, na medida em que se percebe que comportamentos, valores e emoções permanecem escondidos nos dados estatísticos. Com o tempo e com o avanço de outras disciplinas como a lingüística, a semiótica e a antropologia foi reconhecido que o discurso do ator social tem uma lógica própria e estrutura-se como 'linguagem', podendo

permitir a compreensão de fenômenos sociais que escapam à observação fria e distante do pesquisador.

### 2.2.1 “Todo mundo tem vocação, ainda vou encontrar a minha.”

Açucena tem 39 anos é casada muito simpática e vaidosa. O contato inicial com ela se deu de forma tranquila pois, como ela trabalha como auxiliar de serviços gerais na creche da cidade de Barra de Santana como prestadora de serviços, foi a primeira a ser contatada e se dispôs a falar com a pesquisadora.

Açucena mora no Sítio Mulungu, município de Barra de Santana, é casada com um agricultor, e mãe de três filhos. Uma menina de dez anos que faz o 5º ano e estuda na escola da comunidade rural de Barriguda, um menino de 14 e outro de 17, o primeiro cursa o 8º ano e o outro o 3º médio, ambos estudam em Barra de Santana. Segundo Açucena, o fato de seus filhos e sua filha gostarem de estudar a torna orgulhosa.

A entrevista foi feita na creche e também em sua casa, no Sítio Mulungu, uma casa simples, sem muitos móveis, mas bem acolhedora como a dona o era.

Ela narra que estudou até os 14 anos quando cursava a 4ª série do antigo curso primário, mas devido os poucos recursos financeiros que seus pais possuíam precisava trabalhar para poder comprar cremes, roupas, sapatos, o que chamou de “minhas coisinhas”. Oriundas da zona rural essas famílias trabalhavam para terceiros e recebiam uma quantia mínima que mal dava para alimentar seus filhos em casa, os pais de Açucena não tinham condições de comprar o que ela queria usar “como mocinha”, conforme ela narra, então achou necessário, naquele momento, trabalhar para adquiri-los:

*“Estudei até a 4ª série primária, aí depois eu fui trabalhar pra ter as minhas coisinhas, né! Fui pra Campina, e acho que eu tinha mais vontade de ter as coisa. Uma roupinha, um sapato. Em Campina eu só trabalhava e no fim de semana ia pra casa. Minha irmã continuou a estudar. Eu meus dois irmãos “desistiram” depois também pra trabalhar. Depois me casei e fui pro Sertão, em Patos ainda voltei para estudar o supletivo, a 5ª série né! Mais engravidei e fui ter menino, parei os estudos novamente. Sempre que pensava em estudar no meio do ano tinha que parar, pois depois veio mais dois filhos. Minha irmã dizia cuida em estudar Açucena, porque um dia tu vai se arrepender! Dito e feito!” (Entrevista cedida por Açucena a pesquisadora em junho de 2012).*

Nessa narrativa percebemos que, para Açucena, mais do que o trabalho, um dos motivos apontados como razão para a ruptura de sua vida escolar era a necessidade de aumentar o orçamento de sua família. Mas, aos 15 anos de idade ela casa e deixa o convívio com os pais para viver outro sonho dela que é casar. O anelo de estudar dá lugar a uma vida,

segundo ela, sofrida e sem perspectivas. O seu esposo trabalhava para terceiros e o que ganhava mal dava para se alimentar junto aos filhos. A vida de Açucena, agora casada, não se diferenciava em nada da vida que ela tinha quando era solteira. As mesmas dificuldades e os mesmos sonhos de voltar a estudar ainda faziam parte de sua vida.

Segundo Açucena, ela e sua família decidem voltar para a localidade onde moravam seus pais e que provavelmente poderia seguir em frente com os estudos:

*“A gente voltou pra Mulungu, fizemos uma casinha, e minha irmã falou: Por que tu num volta a estuda Açucena? Aqui agora tem EJA. Aí pensei direitinho e me matriculei. Minha irmã me incentivava muito. Aí falei pra meu esposo: eu acho que vou estudar aí ele dizia: Tu vai estudar pra que? E tu vai aguentar isso? Você é quem sabe! Aí voltei a estudar. Trabalhava de dia e estudava a noite. Chegava muito cansada e ainda tinha que ajeitar as coisas, né! Prato pra lavar, roupa pra lavar, a menina era muito pequenininha. E eu dizia: Ai Filipe, eu tô tão cansada, faz isso prá mim. E Ele dizia: porque tu não sai do trabalho ou da escola, e fica um tempo em casa já que tá reclamando tanto!”(Entrevista cedida por Açucena a pesquisadora em junho de 2012).*

No ano de 2003, já com 30 anos de idade, Açucena soube que a escola do município estava oferecendo a modalidade EJA, sendo uma nova oportunidade para ela voltar aos estudos. Os dois primeiros filhos já estavam crescidos e, apesar da opinião do esposo ser contrária, ela se interessou e se matriculou. Segundo ela, a sua irmã a incentivou muito.

*“Na época trabalhava na pamonharia, eu sempre trabalhei para ter meu dinheiro. Sou vaidosa, gosto de creme. Meu marido é muito estressado. Eu não quero depender dele. Tá certo que a gente tem a obrigação de casa né? Depois parei novamente! Os professores dizia Açucena não desista não. Eu já cheguei a pagar mototaxi pra vim fazer uma prova. Aí minha mãe adoeceu e fiquei cuidando dela durante 6 anos. Tive que parar, né!”(Entrevista cedida por Açucena a pesquisadora em junho de 2012).*

Para Rosemberg (1994), as mulheres possuem menos possibilidade de se alfabetizarem no decorrer da vida adulta. Segundo a autora, a vida social estabelece muitas limitações para uma mulher que opta por frequentar uma turma da EJA, como por exemplo, liberdade de locomoção, cansaço por dupla ou tripla jornada de trabalho, entre outros motivos.

O conselho do marido de escolher entre a escola e o trabalho faz Açucena novamente deixar os estudos. A vida dura que levava a falta de apoio do marido que segundo ela só estudou até a 3ª série do antigo curso primário e não sabia ler quase nada, a fez desistir do sonho. Unido a isso, a mãe de Açucena ficou doente e ela foi incumbida de cuidar dela, período que duraram seis anos da vida de nossa educanda. O depoimento de Açucena, distante de ser um fato isolado, corrobora com a afirmativa de Nogueira:

Acredito que as mulheres que possuem o apoio de alguém para estarem matriculadas em um curso de EJA, possuem maior chance de concluí-lo do que aquelas que não possuem apoio nenhum. Esta minha suposição se deve ao fato de a falta de apoio e incentivo dos familiares representarem, para estas alunas, mais um obstáculo a ser vencido, além de todos os outros existentes (NOGUEIRA, 2006, p. 27).

Açucena confessa que se arrepende muito de não ter prosseguido com o seu sonho de terminar os estudos, falando com constrangimento de não ter podido ajudar os seus filhos com as tarefas da escola quando eles precisaram. Fala com saudade do incentivo dos professores para que ela continuasse os estudos, e com revolta quando lembra que o marido não lhe ajudava em casa a cuidar dos filhos e nem da casa para que ela estudasse.

A entrevistada fala que sente muita saudade do período em que cursou a EJA, disse que lá pôde aprender muito e que era valorizada como pessoa, era elogiada e que principalmente conheceu pessoas que a fizeram enxergar o mundo de uma maneira diferente. Discorre, ainda, sobre seus sonhos interrompidos e que almeja para os seus filhos, um futuro diferente do seu:

*“Me arrependi muito de ter parado de estudar. Eu tava dizendo pra Valéria (colega de trabalho), Oh! Se eu tivesse estudado, eu num tava nisso aqui não, eu tava sentada, numa cadeira. Tô aqui é porque não estudei, porque se eu tivesse estudado... Não que eu não ache esse tipo de trabalho digno. Todo trabalho é digno né? Digo pros meus filhos: Olhe meu filho, não faça como sua mãe não! Estude! Quero que meu filho faça um curso, porque ficar no sítio arrancando toco num tem futuro nenhum. Eu não quero ele com essa profissão de tirar leite, se levantar 4 horas da madrugada pra tirar leite, limpar mato, Ah! Isso eu não quero pra ele não! É um serviço muito puxado. Acho que minha memória não dá pra estudar mais não! Eu queria mesmo era fazer um curso, pintar, bordar, gosto dessas coisas, pra fazer! Minha amiga diz: Todo mundo tem uma vocação Açucena, tu vai descobrir a tua! Eu gostava de todos os professores, dos colegas, mas era muito cansativo, agora tinha dificuldade de matemática e ciência” (Entrevista cedida por Açucena a pesquisadora em junho de 2012).*

Açucena recebe hoje um salário mínimo e mais uma quantia obtida pela venda do leite de umas vacas que a família possui. Esse dinheiro, afirma, fica a cargo do marido. Ela não se mostrou uma pessoa triste ou até mesmo ressentida pelas dificuldades que teve que enfrentar na vida, acredita hoje que a sua memória “não dá mais para estudar” e que gostaria muito de aprender a pintar, bordar. Açucena afirma emocionada que todo mundo tem uma vocação e que ela ainda vai encontrar a sua.

### **2.2.2 “A autoridade agora sou eu.”**

Margarida é uma jovem senhora de 40 anos de idade, tímida, porém decidida. Margarida me recebeu em sua casa, embora um pouco constrangida pelo fato de um caso

ocorrido durante o período em que esteve matriculada na EJA. Muito receptiva iniciamos a entrevista:

*Trabalho como funcionária pública e tenho a pensão da menina. O marido é descarregador de areia, meu marido é analfabeto, só assina o nome dele a força! Moro aqui no sítio Serrinha. Meia hora daqui pra lá. Eu estudei até a 5ª série incompleta, aí me apaixonei e casei com 15 anos de idade. Minha irmã não parou de estudar não! Tenho uma filha, que tem 12 anos e estuda no município, fazendo o 8º ano fundamental. Quando a menina tem alguma dúvida eu venho na secretaria e peço pros meninos daqui tirar a dúvida (Entrevista cedida por Margarida a pesquisadora em junho de 2012).*

Ela narra que estudou até a 5ª série do antigo curso primário, não concluindo, pois, se apaixonou e casou aos quinze anos de idade. Margarida nos conta que foi para o Rio de Janeiro com o marido, mas, como era acostumada com o lugar onde morava antes de casar, onde todo mundo se conhecia, achou tudo muito estranho e tinha medo de sair de casa. Portanto, segundo ela, essa foi a sua desculpa para não estudar. Esse fato a deixara muito triste, pois o desejo de estudar era muito grande e como não pôde continuar os estudos, começou a trabalhar em uma casa como empregada doméstica, como nos narra em sua fala:

*“Eu fui pro Rio e lá era tudo estranho, aí não deu pra estudar, ficava com medo de sair naquele mundão. Fiquei muito triste porque não estudava, aí comecei a trabalhar na casa de família. Pronto, ficou mais difícil.” (Entrevista cedida por Margarida a pesquisadora em junho de 2012).*

Margarida nos conta que ao voltar a sua cidade natal, já com 28 anos de idade, soube que estavam oferecendo vagas para adultos na escola do município, então, essa seria uma nova oportunidade para que ela pudesse concluir os seus estudos, e, por vontade própria se matriculou em uma turma da EJA.

*“Sofri dificuldade e discriminação por parte de meu marido, que não gostou da idéia. Ele dizia quando eu saía pra estudar: Isso é coisa pra “puta”, coisa de “rapariga” que sai atrás dos machos à noite! Mais mesmo assim eu saía! Ele depois ia prá escola e ficava lá me espiando pelos “comungós” da sala que ficava lá atrás. Colocava uns tijolos e ficava brechando, depois eu via, ele lá e era por isso que eu não conseguia fazer minhas tarefas direito, e eu sou uma pessoa inteligente, mas não conseguia me concentrar. E eu só andava de cabeça baixa, eu era que nem um burro, mulher! Andando e só olhando pro chão. Eu estudava a noite e trabalhava em casa mesmo, tinha uns bichinhos, galinha, porco e eu cuidava também de uma horta” (Entrevista cedida por Margarida a pesquisadora em junho de 2012).*

Segundo Margarida, essa não foi uma decisão difícil de tomar, já que o desejo de retornar aos estudos parecia maior que o preconceito do esposo e, por outro lado, ela poderia ajudar também a sua filha nas “tarefas de casa” enviadas pela escola, como nos narra Margarida, “era tão bom se eu soubesse ensinar a ela.” Carvalho (2003), ao refletir sobre o



dever de casa que a escola envia pelas crianças, afirma que esse tipo de metodologia “ameaça exatamente as crianças de famílias pobres, de mães trabalhadoras”.

Com tristeza e constrangimento Margarida me relata o fato que a fez desistir dos estudos e com lágrimas nos olhos se desculpa. A falta de apoio por parte do marido e as constantes ameaças que seu cônjuge fazia quando ela saía para ir à escola colaboraram para que ela fosse “perdendo a vontade” de ir para a escola.

*“Desisti quando faltava três semanas para terminar a 6ª série (...). Aconteceu um problema de família (...), com o esposo, porque ele bateu em mim lá na escola. Foi lá fora, esperou eu sair, rasgou minha roupa todinha lá no meio da rua, em frente à escola, e eu fiquei só de calcinha! Aí eu fiquei morta de vergonha de voltar. Todo mundo viu, mulher! Ninguém ajudou, por que quem era doido de acudir, ele era violento demais! Quebrou meu maxilar nesse dia. Depois disso eu vi na TV a história da lei Maria da Penha e fui na justiça em Boqueirão, e tomei uma atitude, fui denunciá-lo”. (Entrevista cedida por Margarida a pesquisadora em junho de 2012).*

Segundo Saffioti (2004), o crime mais cometido por homens contra as mulheres, em particular quando vivem sob o mesmo teto, é o crime de lesão corporal dolosa considerada leve. E, segundo a autora, o crime de ameaça costuma acompanhar outros tipos de violência ou substituir a violência física. Para a autora:

Trata-se de uma conduta inaceitável do homem (quebrar objetos e rasgar roupas da companheira) em virtude de tentar destruir, às vezes conseguindo, a identidade desta mulher. Os resultados destas agressões não são feridas no corpo, mas na alma. Vale dizer feridas de difícil cura (SAFFIOTI, 2004, p. 63).

Dois dias depois de ocorrido o fato, Margarida denunciou o marido, pois, viu na televisão uma reportagem sobre a *Lei Maria da Penha* e o “entregou ao juiz”. Em sua fala ela diz que hoje em dia ele não agride mais, não grita e nem bate na filha, “hoje em dia a autoridade sou eu”, afirma Margarida.

Margarida nos relata que sente falta da escola, se arrepende de não ter concluído a EJA, reconhecendo ser a oportunidade única de alguém concluir os estudos em uma idade avançada. Na escola ela podia conversar com outras pessoas e aprender todo dia uma coisa diferente com os professores (as). Acredita que dá para conciliar o trabalho pela manhã, cuidar da casa a tarde e a noite ir à escola, e que só assim poderá ajudar a filha nas tarefas da escola e deixar de pedir aos colegas de trabalho que façam esse trabalho. Para Carvalho (2003), é por meio dessa estratégia que os lares tornam-se sala de aula, os pais tornam-se simultaneamente professores e estudantes e a educação infantil se combina com a educação de adultos.

*“Me arrependo demais de ter parado de estudar. Mas tenho vontade de voltar, tô pensando em voltar esse ano mesmo, no meio do ano, só que quero levar a menina comigo, não quero deixá-la em casa sozinha com ele não! Tou trabalhando de manhã, e cuido da casa a tarde. Se tivesse continuado já tinha terminado, e com certeza tava concursada, porque eu sou uma pessoa inteligente, pego “as coisas fácil”. Tava como enfermeira ou coisa ligada a saúde” (Entrevista cedida por Margarida a pesquisadora em junho de 2012).*

### **2.2.3 “Tô ensinado o meu marido a ler e escrever.”**

Gardênia, uma agricultora de aparência cansada, mas muito ativa nos recebeu em sua casa no Sítio Paraibinha, município de Barra de Santana. Alegre e sorridente disse que nunca deu entrevista. Depois que expliquei que se tratava de uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, ela, com o olhar perdido, disse que tivera uma vida muito sofrida e que se tivesse estudado teria sido diferente.

Gardênia tem 52 anos, é casada e mãe de cinco filhos. Quatro dos seus filhos tem mais de 19 anos, sendo que duas moças e um rapaz concluíram o ensino médio e curso técnico, e um menino de 09 anos cursa o 5º ano. Uma de suas filhas não concluiu o ensino médio, motivo de muita tristeza para Gardênia.

Ela narra que o seu marido é agricultor e trabalha também nas terras de outras pessoas do município. Ele tem vontade de estudar, mas, nunca teve oportunidade, segundo ela, o sonho do seu marido é estudar para poder tirar “a carta de motorista.” Gardênia não trabalha fora, recebe bolsa família e vende leite para ajudar nas despesas de casa. Ainda recebe ajuda de duas filhas que moram no Rio de Janeiro e enviam uma quantia em dinheiro para ela, a fim de contribuir para o sustento da família.

Gardênia estudou até a 4ª série do antigo curso primário, pois, quando criança seus pais trabalhavam e moravam em terras dos “outros”, por não possuírem propriedade estavam sempre se mudando, não permitindo que Gardênia e os irmãos pudessem estudar a idade regular. Além do fato de não encontrarem escolas nos lugares onde moravam.

*“Sempre trabalhei, na roça mesmo, a gente morava em sítio dos outros. Quando criança o pai vivia se mudando, trabalhava nas terras dos outros. Minha mãe dizia que a gente vivia como urubu, de “dêu em dêu!” Então a gente não dava pra estudar, porque morava em cada buraco, que só vendo e não tinha escola por perto, né! Me lembro que a gente era doida pra estudar. Eu ficava muito triste porque não estudava. Ainda fiz até a 4ª série, quando viemos trabalhar perto da Barra. Precisava ver a nossa alegria!” (Entrevista cedida por Gardênia a pesquisadora em junho de 2012).*

Percebemos que o processo migratório o qual Gardênia e a sua família eram obrigadas a passar dificultou a sua permanência na escola durante a sua infância. No Brasil, o fator que

exerce maior influência nos fluxos migratórios é o de ordem econômica, uma vez que o modelo econômico atual obriga as pessoas a se deslocarem de um lugar para outro à procura de melhores condições de vida, em busca de trabalho para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência.

*“Aí quando voltei a estudar a 5º série na Barra, já com 44 anos, no EJA, já tava casada e com filhos! Voltei por vontade própria de estudar. Eu queria estudar mesmo. Não foi difícil para mim. Não teve obstáculo não. Os meus filhos gostaram da ideia de eu voltar a estudar. Uma coisa que me entristeceu é que eu gastei muito para fazer a formatura de minha filha quando ela tava na 8ª série e depois ela deixou de estudar. Hoje tá aí casada e sem trabalhar, dependendo do marido. Trabalhava em casa, e ajudava meu marido na roça. Chegava cansada na escola, mas a vontade de estudar era maior” (Entrevista cedida por Gardênia a pesquisadora em junho de 2012).*

Nessa fase de sua vida, com 44 anos, decidiu retornar aos bancos escolares. Trabalhava em casa, ajudava o marido na roça, cuidava dos filhos e estudava a noite, Gardênia afirma que chegava à escola cansada, mas, a vontade de estudar era maior. O desejo de aprender era um dos motivos que a impulsionava a seguir em frente e não desistir apesar do sono e dos cochilos constantes, como afirma:

*“Parei porque tava grávida do menino nesta época, e ficava muito cansada, até dormir em sala eu dormia, acordava morrendo de vergonha do professor ter notado aquilo” (Entrevista cedida por Gardênia a pesquisadora em junho de 2012).*

Gardênia afirma que se arrepende de ter parado de estudar, mas a gravidez e posteriormente cuidar dos filhos não a permitiram de fazer a sua formatura da 8ª série. Mas ainda guarda o desejo de voltar a estudar. E relata acerca de sua angústia por não ter concluído a EJA:

*“Tenho vontade de estudar novamente, tou ensinando meu marido a ler e escrever que ele tem vontade de tirar a carteira de motorista, aí vou ver como faço, tou dando uma força pra ele, né! Porque aqui agora não tem turma para ensinar a escrever, começar do zero. A EJA é só a partir da 4º série, nas turmas da Eja. Hoje eu ainda trabalho na roça, as meninas que tão no Rio manda dinheiro. Nossa! Se eu tivesse continuado a estudar eu tava muito bem obrigada! Tinha feito o concurso e tava segura, né! Mas continuo trabalhando na agricultura, e costuro na época do São João fazendo balão. Pra ter mais um dinheirinho” (Entrevista cedida por Gardênia a pesquisadora em junho de 2012).*

Ela acredita que a EJA foi muito importante porque lhe proporcionou muitas oportunidades de crescer como pessoa e a fez pensar em um futuro melhor para seus filhos, para ela e seu esposo. Almeja um dia fazer vestibular para ser professora de Artes.

### 2.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR SOB O OLHAR DO GÊNERO

As mulheres que entrevistamos e mostramos as narrativas desistiram de estudar no período regular, pois precisavam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias ou ainda porque engravidaram.

Por terem em sua origem um rígido histórico de pobreza, precisaram trabalhar em uma idade que normalmente a criança necessita da educação escolarizada. Trabalhar para “ajudar em casa” era uma carência vivenciada por essas mulheres desde crianças, como também o fato de não existir escolas públicas na localidade onde residiam para que pudessem estudar quando se encontrava na chamada “idade regular”. Portanto, embora o desejo latente de frequentarem a escola se transformou em “apenas um sonho” em um determinado momento de suas vidas, este só pode ser concretizado ao chegarem à fase adulta.

Relatos que corroboram e que são motivos distintos em parte levam as alunas da EJA a desistirem do estudo, sendo alguns dos motivos apresentados o casamento e a maternidade, os quais vêm contribuindo para a evasão da EJA atualmente, haja vista que os maridos muitas vezes não assumem as divisões de tarefas de casa, na ajuda concernente à educação e o cuidado com os filhos, já que a situação e o contexto mostram-se um fator específico para cada mulher entrevistada, e, por conseguinte, estes motivos interagem com a definição dos papéis sociais e de gênero nas famílias. Que resultou, no caso citado, em violência explícita, a exemplo da história de Margarida.

E ainda pelo machismo, que faz com que os maridos tenham “ciúmes” ou até pelo fato de sentirem-se ameaçados pela autonomia da mulher. Além disso, a partir da formação escolar a mulher poderá superá-los profissionalmente. Como destacamos no depoimento de Açucena que retornou à escola após os trinta anos, ao afirmar uma situação recorrente entre as mulheres, ou seja, que o mais difícil era conciliar o estudo, o trabalho e os afazeres domésticos. A tripla jornada. Mas, o que mais a irritava era ouvir o marido mandá-la escolher entre a escola e o trabalho.

Segundo a historiadora Rachel Soihet (1997),

No campo das relações de dominação, no entanto, deve-se considerar, ainda, que, a incorporação da dominação não exclui a presença de variações e manipulações por parte dos dominados. O que significa que a aceitação, pela maioria das mulheres, de determinados cânones não significa, apenas, vergarem-se a uma submissão alienante, mas, igualmente, construir um recurso que lhes permitam deslocar ou subverter a relação de dominação (SOIHET, 1997, p. 12).

Concernente à violência simbólica, a construção do ideal de feminino e masculino ao longo da história e da vida das entrevistadas nos mostra como as representações assumem as consciências e modificam a violência clara em dissimulação e congruente naturalização do social, ou seja, como a diferença meramente sexual deixa de ser primordial para dar lugar ao construído social e historicamente através de discursos e ações normatizadoras (PEREIRA e MIGUEL, 2008).

Para Michel Foucault (1987),

O poder, nesse contexto, toma forma nas relações de dominação no construído, no reformulado, na troca das posições de dominação, na violência simbólica contra si mesmo. O dominar e ser dominado surge e se reforça nas relações construídas e é, nesse ponto, que as relações de poder têm importância, uma vez que temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Além da violência física existe outro tipo de violência que Pierre Bourdieu (1989) chama de violência simbólica. Achei necessário utilizarmos esse termo para melhor compreendermos os discursos das mulheres entrevistadas e assim fundamentarmos as narrativas à luz do autor citado, mais especificamente em seus conceitos de “*habitus, campus e violência simbólica*, que elaboram um conjunto de disposições do agir, pensar e sentir de determinada maneira” (BOURDIEU, 1989).

Nas composições de feminino e masculino a definição de violência simbólica se mostra de formas variadas, tais como gestos e discursos, pois a própria concepção de identidades homem e mulher se dão dentro das condições que exprimem e reproduzem uma forma de violência. Ou seja, mulheres e homens são violentados simbolicamente para que os papéis socialmente construídos sejam reproduzidos, tornando irrelevante que exista agressão física para que seja caracterizada a violência:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural (BOURDIEU, 1999, p. 41).

O discurso é uma forma presente na violência simbólica, ele caracteriza e corrobora as representações de feminino e masculino. A partir das entrevistas das educandas analisamos como a violência simbólica pode se concretizar nas relações entre mulheres e homens.

Na narrativa de uma entrevistada, observamos a angústia, revolta e aceitação em relação ao marido por ter negado a continuação de seus estudos. Ela relata que:

*“Voltei a estudar porque meu marido soube que havia a EJA e ele queria terminar os estudos. Aí me chamou, e fui. Então quando ele terminou o 3º eu tava na 6ª série. Só que aí ele não me deixou mais estudar. Disse que eu não ia mais estudar, aí pronto (...) deixei, né! Disse que eu não ia mais continuar não, que eu tenho que cuidar da menina. Ele não quer, eu vou fazer o quê, né! Eu quando estudava era dona de casa cuidava de casa mesmo!” (Entrevista cedida por Azalêia, 36 anos dado a pesquisadora em junho de 2012).*

No caso de Margarida, vítima da violência doméstica, quando decidiu voltar a estudar e não conseguiu superar a violência, chegou a desistir perto de concluir. As reações dos companheiros são intensas, num primeiro momento, com ameaças de expulsão de casa e/ou de espancamento, em seguida passam para um nível mais brando, que elas denominaram de “falação”, constrangimentos e tentativa de desmoralização.

De acordo com Saffioti (2004), em um estudo realizado pela Editora Perseu Abramo onde foram entrevistadas 300 mulheres vítimas de violência, cujo título é *Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade*, nos traz o seguinte relato:

(...) é freqüente as mulheres se pronunciarem a respeito da maior facilidade de superar uma violência física, como empurrões, tapas, pontapés do que humilhações. De acordo com elas, a humilhação provoca uma dor muito profunda (SAFFIOTI, 2004, p. 63).

De acordo com Foucault (1979), esse poder não só reprime como constrói nas mentes conceitos de normal e anormal. O julgamento do que é ser feminino ou masculino é construído, reformulado e reforça as relações de poder existente entre os gêneros. Isso ocorre porque o poder é forte. O poder reprime, mas essa não é sua exclusividade, pois ele convence nas relações. Ao mesmo tempo em que cria hierarquias, ele fabrica, adentra, molda, constrói necessidades, opiniões e ações. Ele modela o ser e o sentir, feminino e masculino, nas formas mais sutis da construção, da normatização, segundo o autor, mas, todavia, é relevante ressaltar que para algumas as atitudes não são sutis, elas são bastante claras, conforme relata Margarida:

*“Depois disso eu vi na TV a história da lei Maria da Penha e fui na justiça em Boqueirão, e tomei uma atitude, fui denunciá-lo. Hoje em dia eu grito e é o que eu falo e pronto. Porque qualquer*

*coisa eu vou no juiz, ele sabe disso. A autoridade agora sou eu” (Entrevista concedida a pesquisadora em junho de 2012).*

Levando em consideração o caso das mulheres pesquisadas, percebemos que as necessidades de estudar e ter suas relações sociais são alternadas pelas construções sociais, e que o estudo, o trabalho, a maternidade e outras necessidades transformam a negação ou o impedimento de ingresso à educação escolarizada em um conjunto de permanências e mudanças, em que ser mulher, por vezes, significa transgredir e/ou silenciar.

Percebemos que, por tudo isso, muitas vezes são as mulheres das classes populares as mais desfavorecidas em relação à escola. Por possuírem condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, aliadas as desigualdades de gênero, frequentemente sofrem exclusão do sistema escolar. Por tratar-se de uma criação cultural, construída socialmente, o gênero é um elemento que estrutura a identidade dos indivíduos, sendo anterior à escola (TABAK, 2003).

Para Rosemberg (2001), a concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço. Serviu como álibi para o reforço da educação infantil como *locus* de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado.

Podemos perceber ainda, entre as entrevistadas, como a discriminação contra a mulher muitas vezes tem início e é corroborada pela família, inclusive através de dois elementos manifestados no discurso da aluna, a violência e a repressão à sexualidade feminina. Acreditamos que a soma desses fatores contribuiu para limitar as aspirações das mesmas quanto à sua participação na sociedade. Inclusive algumas dessas alunas esboçaram o casamento como o seu projeto de vida.

Se para a mulher era suficiente apenas saber sobre os cuidados da casa e com os filhos, assuntos como o casamento, à maternidade e o trabalho, alternam suas vidas e, na maioria das vezes, são vitais para definir suas escolhas. Conforme Nader (2001, p. 12),

A mulher, ao se casar, tem por obrigação não desejar algo mais do que ter a sua família. (...) Ao se casar, a mulher recebe uma carga de responsabilidade e que, para conservar-se bem casada, deve promover uma mudança radical em seu comportamento

Tendo em vista essa realidade, aos poucos, os anseios de escolarização vão desaparecendo diante dos múltiplos papéis impostos pelo casamento, ou seja, doméstica, esposa e mãe. Esse papel exercido de mulher/mãe/esposa foi concebido por várias gerações

numa ordem patriarcal preponderante e ainda hoje tem certa predominância. A preocupação com a família e com os afazeres da casa refletem a permanência, na cultura popular, de resquícios de subalternidade que a mulher sofreu (e sofre) na sociedade brasileira por ter sido imposta a ela a esfera doméstica com todas as atribuições inerentes aos cuidados para a sobrevivência dos entes familiares.

Embora as mulheres tenham conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e efetivação de seus direitos há ainda muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade. Talvez a EJA seja um dos percursos que podem ser percorridos que favoreçam o processo de emancipação e construção da autonomia feminina.

Ao nos depararmos com as respostas obtidas através dos depoimentos das educandas, constatamos que, narrando suas histórias, a família aparece como um elemento essencial no processo de formação das identidades femininas pautadas nas representações de casamento e maternidade. Para elas, a educação tornara-se algo irrealizável já que por sua vez os discursos acerca do ser mulher definiram a Educação como impossibilidade, visto que os discursos sobre o ser mulher determinaram sua supressão da educação escolarizada e do acesso a leitura e a escrita por décadas. A escola também representa o espaço público da socialização, das interações, de mudanças de *status* dentro da família.

O espaço doméstico e privado era o lugar de confinamento destinado à mulher, lugar onde a maioria das educandas recebia educação. Sendo assim, houve a consolidação de representações que transformaram mulheres e homens em seres diferentes e desprovidos de atitudes que mostrasse qualquer desacordo no que é tido como natural e correto a ser seguido (PEREIRA & MIGUEL, 2008).

Tendo em vista que nas narrativas das entrevistadas a família aparece como o elemento fundamental ou como fator relevante na frequência delas à educação, tentamos de certo modo observar nas narrativas prováveis formas de violência no que tange à educação, como podemos perceber na fala de Açucena:

*“A gente voltou pra Mulungu, fizemos uma casinha, e minha irmã falou: Por que tu num volta a estuda Açucena? Aqui agora tem EJA. Aí pensei direitinho e me matriculei. Minha irmã me incentivava muito. Aí falei pra ele (o marido): eu acho que vou estudar aí ele dizia: Tu vai estudar pra que? E tu vai aguentar isso? Você é quem sabe!” (Entrevista cedida a pesquisadora em junho de 2012).*

No universo das mulheres com as quais trabalhamos percebemos que fatores como o casamento e a maternidade fazem parte de seus sonhos, e, a escola aparece como um



empecilho (inicialmente) para que esse anseio seja concretizado. A vontade de sair de casa dos pais e “*ser uma boca a menos para alimentar*”, como afirma Rosa.

No entanto, pudemos perceber em alguns depoimentos que a escolarização da mulher principalmente àquelas das classes menos favorecidas é um fator decisivo nas resoluções de seus problemas cotidianos: seja na administração do lar, no auxílio de atividades educacionais dos filhos, no relacionamento com o marido, seja no que se refere ao ponto de vista econômico ou até mesmo profissional. Por outro lado, alguns obstáculos que foram ultrapassados e certamente trouxeram-lhes problemas como, ausentar-se de casa no período da noite e deixar familiares, persuadir o parceiro da importância de retornar à escola, bem como ultrapassar as defasagens de saberes escolares, provenientes de lacunas produzidas pelo tempo.

Segundo García-Huidobro (1994), são muitos os fatores, como “as mudanças de costumes, inserção no mundo social e do trabalho, exigências da crise econômica que forçaram a mulher a buscar o sustento fora do lar”, que têm contribuído para o aumento da população feminina na escola. É nesta diretriz que as alunas relatam que na idade adulta, com as exigências da vida cotidiana buscaram retomar os estudos interrompidos no final da infância ou na adolescência como narra Rosa, 41 anos de idade, casada, Prestadora de serviços e mãe de cinco filhos:

*“Minha vida era tão dura. Lá em casa a gente só estudou até a 4ª série mesmo. Comecei a trabalhar com sete anos de idade para ajudar em casa. Casei com 15 anos e depois vieram os meninos. Depois de muito tempo eu soube do EJA, meus filhos estudando, fiquei com vontade de continuar, pensei em conseguir uma coisa melhor do que essa vida de dureza (...). Pensava que depois eu ia conseguir um trabalho com salário certo. Ter uma vida mais digna. Porque minha filha! A vida é dureza por essas bandas, principalmente em época de estiagem! Decidi voltar a estudar e pronto. Comuniquei ao meu marido, que ficou com uma cara tamanho do mundo. E disse: que besteira é essa agora, depois de velha! E os meninos? Quem vai tomar de conta? O mais velho teve que ir comigo, senão ele não ia deixar não! Foi um sufoco! E mesmo com pouco estudo estou aqui trabalhando. Ai começaram as piadinhas e era em casa mesmo, e quando viu que eu tava desenvolvendo, estudando com os meus filhos, dizia: Virou estudante! E mesmo com pouco estudo estou aqui trabalhando e tendo essa responsabilidade, frequentando cursos e participando de reuniões.”(Entrevista concedida a pesquisadora em junho de 2012).*

Durante a infância, o principal motivo relatado pelas entrevistadas, que as fez largar os estudos está associado ao fator econômico que as obrigava a ausentarem-se da escola para buscar meios de complementar a renda familiar através do emprego doméstico ou ajudando os pais na roça como é o caso de Rosa e de outras entrevistadas.

As presentes narrativas retratam a dificuldade que a falta de uma educação escolarizada trouxe a essas mulheres e tais relatos estão divididos em períodos que se tornam

primordiais para tal análise, são estes: infância e família, casamento e retorno aos bancos escolares. Assim, a interrupção da vida escolar está associada à exploração da força de trabalho feminina para sustento da família na infância quando viviam na casa dos pais, e na idade adulta, condicionada por maridos e filhos. Buscamos através dos relatos reconstruir as histórias de vida dessas mulheres, e interpretá-las a partir de suas dificuldades, resistências, e preservação do papel de mulher diante de seus desafios para ter acesso à educação.

As histórias de vida dessas educandas mostram de modo hegemônico que a família se mostra, algumas vezes, como principal fonte de empecilho para que o acesso à escolarização seja efetivado, mas, contraditoriamente, em outros momentos, a família se apresenta como incentivadora.

No caso de Gardênia as construções sobre o ‘ser’ mulher – entendido como os papéis sociais de gênero na sociedade – e a necessidade de acompanhar a família em suas mudanças tiveram relação direta com as necessidades de trabalho, em que a sobrevivência dependia do trabalho e não do estudo.

Em outros momentos, como no relato de Açucena que precisou largar os estudos para trabalhar, vemos que o trabalho surge como necessidade, porém, as questões de gênero são mais explícitas. É comum na sociedade brasileira, principalmente nas famílias das camadas populares e uma realidade na zona rural que as crianças comecem a trabalhar muito cedo para complementar a renda familiar e, na maioria das vezes, em postos de trabalhos precários, não conseguindo retornar à escola. Conforme Pereira (1996, p.25):

Isto significa que o ser e o estar no mundo como homem ou mulher não é algo apenas natural e biologicamente determinado, mas, também, pertence à ordem do social e do cultural e, assim sendo, tais papéis se alteram no decorrer do processo histórico e também em função de outras determinações sociais como a classe e a raça. Tais categorias não se encontram separadas no contexto das diversas formações sociais, mas profundamente entrelaçadas entre si. Na educação, também, essas categorias se encontram em estreita articulação (...).

Ao mencionarmos o termo violência simbólica cunhado por Pierre Bourdieu (1989), tivemos por pretensão observar melhor as relações das educandas com seus familiares principalmente nas pessoas que tivessem uma relação de total proximidade com as educandas para refletir até que ponto a interdição do direito/acesso a educação passa por processos de violência simbólica no interior das famílias dessas mulheres. Entendemos também que algumas “barreiras” assinalam para a alfabetização dessas mulheres, tais como atitudes consideradas hostis por parte da família, tradições locais e costumes ancestrais sobre o papel da mulher na sociedade, a falta de tempo devido a suas responsabilidades familiares e

domésticas, entre outros problemas. Por outro lado apesar das mulheres serem maioria entre os adultos analfabetos, foi a população feminina quem mais frequentou a escola na alfabetização de adultos e também nos outros níveis a partir do ensino médio. Ou seja, são elas que, sobretudo na idade adulta, têm voltado à escola para retomar a sua escolarização.

#### 2.4 RETORNO AOS BANCOS ESCOLARES: INCENTIVADORES E EMPECILHOS NO CAMINHO DE VOLTA

De acordo com Nogueira (2003), o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos expressos na Constituição Federal vigente por si só não garantem aos sujeitos a inserção e a permanência escolares. Dentro dos limites desta pesquisa, verificamos que o que contribui para dificultar, de fato, as garantias legais, não são os fatores relacionados à sobrevivência material (trabalho extra-lar), mas sim, fatores que advêm da relação desigual entre mulheres e homens, ou seja, as limitações estão muito mais vinculadas à relação familiar, principalmente ao cônjuge, do que às atividades de trabalho.

Com relação às trajetórias escolares interrompidas, observamos que as dificuldades e as condições adversas que algumas mulheres enfrentaram no início da escolarização se repetem na Educação de Jovens e Adultos, como o trabalho, a família, o casamento por exemplo. Sobre isso, uma das mulheres historia:

*“Eu estudei até a quarta série, depois fui morar na casa de uma amiga da professora em Campina, tinha que ajudar em casa e também queria ter minhas coisinhas, né? Depois inventei de casar (...), tava com 14 anos, de Campina mesmo fui morar no sertão, nem voltei pra casa. Lá me matriculei a noite pra estudar, só que era cansativo, pois tive de trabalhar para ajudar o marido em casa. Depois vieram os meninos, aí foi que “as coisas foi ficando” difícil, né!” (Entrevista cedida a pesquisadora por Açucena, junho de 2012)..*

*“Desisti quando faltava três semanas para terminar a 6ª série (...). Aconteceu um problema de família (...). Com o esposo, porque ele bateu em mim lá na escola.” (Entrevista cedida a pesquisadora por Margarida em junho de 2012).*

Açucena relata uma disparidade: a falta de oportunidade em frequentar a escola atrelada à necessidade de auxiliar o marido no trabalho. Não fica claro em sua fala, mas, a falta de liberdade aparece como principal elemento que constitui o seu casamento. Em relação à Margarida, a narrativa aparece com mais ênfase já que as memórias são do marido que explicitamente – impedia seus estudos. A questão patriarcal se mostrou latente nesses relatos, já que é característica do patriarcalismo o homem ser definido como um ser humano

privilegiado, munido de alguma coisa a mais que as mulheres ignoram: “o mais forte, o mais inteligente, o mais corajoso, mais responsável, mais criativo ou mais racional”, (SAFFIOTI, 2004). Sempre havia alguma coisa a mais para que os homens pudessem justificar a relação hierárquica com as mulheres, ou pelo menos com a sua. Percebemos que durante as entrevistas a questão casamento e impedimento de estudar foi um tema abordado pelas entrevistadas, com exceção de Açucena, Margarida e Gardênia, que relataram as suas mudanças, transgressões e, também, as permanências.

Outros impedimentos para prosseguir os estudos, citado nos relatos das mulheres entrevistadas foi o fato de residirem distantes de escolas, que, além disto, não oferecia outros níveis de escolaridade. Afirmaram viver distantes “de tudo e de todos”. Na fala de Gardênia, ela discute esse aspecto:

*Parei de estudar porque quando eu era criança o pai vivia se mudando, trabalhando “nas terra” do povo, era vaqueiro em curral dos outros! Eu lembro que a gente era doída pra estudar, mais não dava porque a gente morava em cada buraco Ana, só vendo. Só dava mesmo para ouvir o grilo cantar, de tão esquisito que era. Isso tudo atrapalhou nosso estudo! (Gardênia, julho de 2012).*

É notório nos depoimentos que nem todas as entrevistadas tiveram apoio e incentivo para retomar os estudos, seja do pai ou da mãe, dos filhos, do marido ou de outras pessoas como amigos, vizinhos. Entretanto, os filhos aparecem como aqueles que mais incentivaram a volta dos estudos de suas mães, seguido pelo apoio dos maridos de três das mulheres entrevistadas, enquanto as outras entrevistadas não tiveram apoio algum.

Acreditamos que algumas mulheres que possuem o apoio de alguém para estarem matriculadas em um curso de EJA, possuem maior chance de concluí-lo do que aquelas que não possuem apoio nenhum. Este nosso pressuposto se deve ao fato de que a falta de apoio e incentivo dos familiares representem para estas alunas mais um obstáculo a ser vencido, além de todos os outros existentes.

Saffioti (2004) define o patriarcado como “o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”. Seus principais elementos são: o controle da fidelidade feminina; a conservação da ordem hierárquica com a autoridade do masculino sobre o feminino, bem como dos mais velhos sobre os mais novos; e a manutenção dos papéis sociais: ao homem fica incumbido a responsabilidade da provisão material e a mulher pelos afetos e cuidados no lar.

Neste contexto, podemos perceber que o marido é o responsável em conduzir o destino da esposa, sendo que esse imaginário construído socialmente, encontra-se ainda presente na

nossa realidade atual. Historicamente, a educação feminina, tanto na escola quanto na família, foi normatizada e controlada pelos homens e de acordo com o que estes consideravam necessários. A inserção da mulher no processo educacional formal se deu mediante avanços e recuos, em lutas constantes com a ideologia patriarcal, com os poderes públicos e com as instituições religiosas.

Ainda segundo a autora, essa ideologia patriarcal não alcança apenas o relacionamento entre homens e mulheres, mas pesa sobre toda a história da humanidade, uma vez que a concepção de uma figura centralizadora prejudica os valores, o desempenho dos papéis e as formas de organização das instituições.

O patriarcado não diz respeito ao mundo público ou, pelo menos, não tem para ele nenhuma relevância. Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas, impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social (SAFFIOTI, 2004, p. 54).

Portanto, entendemos que dentre os diversos fatores que afetaram a escolarização dessas mulheres podemos destacar o casamento e a maternidade como principais, mas acreditamos que essa relação de subordinação vivida por essas mulheres só é possível na medida em que as mesmas sentem-se razoavelmente confortáveis em seus papéis, visto que os gêneros definem-se mutuamente. Como no depoimento de Azaléia, 36 anos, casada e mãe de uma filha:

*“Voltei a estudar porque meu marido soube que havia a EJA e queria terminar os estudos. Aí me chamou, e fui. Então quando ele terminou o 3º (Médio) eu tava na 6ª série. Só que aí ele não me deixou mais estudar. Se ele tivesse me apoiado eu tinha terminado né? Fiquei com medo de ir pra aula e ele quando eu chegasse em casa querer brigar né? É difícil quando não tem o apoio de marido, é muito difícil mesmo. Quem ajuda a minha filha nas tarefas da escola é o meu marido que terminou o 3º ano do médio, né? Gostaria muito, mas...” (Entrevista cedida a pesquisadora em Junho de 2012).*

Contudo, concordamos com Grossi (1992, p.253) quando ela diz: “Penso cada vez mais que as relações de dominação são também complexas relações de cumplicidade, nas quais acabamos permanecendo porque também nos satisfazem”. Assim é que, quando não mais satisfeitas com a ordem familiar a que estavam submetidas essas alunas decidem retornar a escola desafiando inclusive a resistência dos maridos.

Nessa direção podemos observar que as alunas têm consciência de que sua escolarização tardia deve-se aos papéis que lhes foram determinados na família que são os de auxiliar a mãe na criação dos irmãos mais novos e nos cuidados com a casa; a pouca importância dada pelos pais à escolarização e os preconceitos relacionados à capacidade intelectual feminina. Percebemos nos depoimentos que estas mulheres têm a consciência de direitos negados por ocasião de sua condição feminina.

*“Frequentei a escola até os 13 anos e na 5ª série parei, porque casei quando completei 14 e me mudei de lugar aí abandonei os estudos. Quando parei de estudar na hora num pensei em nada não, mas depois me arrependi muito. As minhas irmãs pararam por conta do trabalho. Como a nossa família era muito grande tinha que trabalhar para ajudar os pais, aí à família deu prioridade ao trabalho, né! E a gente tinha que obedecer a pai né?” (Entrevista cedida a pesquisadora por Alfazema em junho de 2012).*

*“Parei de estudar na 4ª série, quando concluí. Parei de estudar porque meu pai era muito antigo, e não deixava a gente estudar longe de casa porque era mulher. A gente tinha que obedecer né? Mas sempre achava bonito as crianças indo para a escola, enquanto eu ajudava mãe na roça. E lá perto só tinha até a 4ª série primária. A minha irmã e meus dois irmãos também pararam” (Entrevista cedida a pesquisadora por Malva em junho de 2012).*

Ao serem questionadas acerca do que mais as impulsionaram o retorno aos bancos escolares as mulheres entrevistadas afirmam que a necessidade de melhor capacitarem-se para o mercado de trabalho, o desejo de atualizar-se para melhor desempenharem a tarefa, tida como natural, de educadora dos filhos e, finalmente, o anseio pelo rompimento com o enclausuramento e a monotonia da vida doméstica, de buscar um tempo e um espaço para si, são os principais fatores que as fizeram voltar aos bancos escolares. A função socializadora da escola é para esses sujeitos, de grande importância, pois lhes permite a transposição para outros mundos, a descoberta de outros espaços que não estejam vinculados exclusivamente aos seus papéis de esposa, dona-de-casa e mãe.

Em seu trabalho denominado: *“Gênero sexualidade – As múltiplas “verdades” da contemporaneidade”*, a autora Guacira Lopes Louro (1997) afirma que:

A análise pelo viés apenas do gênero ao qual pertence não caracteriza este grupo bastante significativo e múltiplo como subalterno. Sua condição de excluído/a da escola regular vai muito além do pertencimento ao sexo feminino, por si só. Um conjunto de fatores conduz estes sujeitos à invisibilidade. No entanto, a visão de ‘sexo frágil’, submisso não está mais universalizada. As mulheres estão rompendo com estas amarras e estão construindo novas possibilidades, novos caminhos. Assim sendo, conscientes de que são sujeitos de sua história, desconstruem paradigmas e transpassam fronteiras. Saem do luto. Vão à luta. Mesmo com essas interpretações estáticas e repletas de estereótipos desfavoráveis, o universo feminino vem buscando estratégias de se fazer ouvir no interior de uma sociedade que nega voz histórica, política, educacional e culturalmente (LOURO, 1997, p. 49).

É o descontentamento desta invisibilidade que impulsiona o universo feminino a dispor de meios de se fazer ouvir, de se fazer presente historicamente. Elas saem do luto a que foram conduzidas à luta por dias melhores, por condições mais dignas. Alguma das mulheres que entrevistamos abandonou a EJA por ocasião dos filhos ainda serem pequenos e não terem com quem deixá-los, outras decidem voltar a estudar apenas quando seus filhos atingem a maioridade, quando casam ou saem de casa. Mas isso não é regra. Algumas alunas de nossa pesquisa, por exemplo, optaram por não esperar.

*“Quando decidi me matricular na EJA era dona de casa, nessa época os meninos era de um 2 anos, um de 5 e um de 8, tudo pequeno. E eu ajudava na palma também, com os bichos. Tinha que deixar tudo pronto antes de ir para escola, minha irmã ainda ficava aqui, ajudando de noite (...) mas, depois ela foi embora daqui de perto (...). Ah! Parei porque não tinha com quem deixar os meninos. Por que ele (o marido) também me ameaçava, todo dia era briga, e eu fiquei preocupada com os meninos, eu chorava muito, e os menino via eu chorando (...) 5 filhos, só o que eu tinha! Tive que parar! Me arrependi muito (...), mas, não tinha outra saída não! Nossa como eu gostei de estudar a noite! Eu fazia todas as atividades, eu sabia. É outra vida estudar. Tenho vontade sim de voltar a estudar! É preciso, agora que tô no trabalho e sou presidente né? Estou na presidência do Conselho, me escolheram! Fui pra Lagoa Seca fazer um curso. Se tivesse continuado, tava numa universidade! Pensando num concurso” (Entrevista cedida a pesquisadora por Rosa em junho de 2012)*

Como consequência da reintegração das alunas na escola, temos a construção de novos conhecimentos e a aquisição de habilidades e competências e também a conquista de novos espaços de socialização. Essas conquistas contribuem positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, fortalecendo, assim, sua autoestima e permitindo-lhes a aquisição de poder (empoderamento).

Apesar das conquistas femininas no domínio público, persiste nas alunas a ideologia do casamento como “carreira” para a mulher. Isso se confirma quando as alunas, que ainda estavam na escola, evadem-se ao casarem-se. Contudo, apesar de ausentarem-se por alguns anos da escola, em dado momento de suas vidas, uma parte das alunas entrevistadas resolve retomá-la, ingressando na EJA. Entretanto são obrigadas a abandonar esse projeto novamente por razões ligadas ao gênero, ou seja, à proibição do marido e os cuidados com os filhos. No entanto, esta luta por condições mais dignas é permeada não apenas pelas questões de gênero. Não é somente o fato de ser mulher que pode concorrer para seu afastamento precoce da vida escolar.

## 2.5 DOS SONHOS INTERROMPIDOS...

O sonho de casar, constituir uma família permeia a vida de parte das mulheres entrevistadas, porém, sonham também com um bom emprego, com sapatos novos, com um futuro financeiro que de alguma forma fora privado por falta “de estudo”. O casamento vem como fator primordial na vida dessas mulheres e, aparece também como principal empecilho para que elas exerçam sua condição de mulher e dona de sua própria história.

*“Estudei até a 4º série quando parei. Parei por que não tinha mais classe para estudar onde eu morava e eu já tinha 16 anos. Depois casei e fui cuidar de casa né!. Acho que eu queria mesmo era casar e nem liguei em estudar mais, né! Queria ter uma casa e cuidar dos filhos. Nem liguei pra estudar não. Era nova e queria era casar logo. Minhas irmãs também pararam. (...). Se eu tivesse continuado no EJA, eu ia partir pro vestibular. Já tava com quase 60 anos. Essa era a minha meta. Você num sabe o que eu queria. Queria ter estudado pra ser “doutora partera”. O meu sentido era esse” (Entrevista cedida a pesquisadora por Acácia em junho de 2012).*

O depoimento acima nos faz corroborar com o que afirma Ferreira (2007, p. 83), sobre a descontinuidade escolar:

É imprescindível, também que todos/as os/as jovens e homens e mulheres, entendam que não foram (e não são) os responsáveis pela descontinuidade de sua trajetória educacional. Cabe aos poderes públicos essa responsabilidade, que nunca priorizaram a educação como fator essencial para a dignidade humana.

É fato que a retomada do desejo de aprender constitui a primeira grande tarefa dos núcleos de alfabetização e é responsabilidade dos alfabetizadores criarem as condições necessárias para seguir desenvolvendo sua ação educativa. Conforme demonstra Souza (1999, p.14),

Esse resgate passa necessariamente pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem. Resgates possíveis a partir de uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e da autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais.

Perguntamos também às mulheres o que as motivou a retomarem aos estudos, observamos a constatação da existência de algumas delas que não tinha clareza do que a escolarização completa lhes proporcionaria em relação à vida pessoal e profissional, pois alegaram ter se matriculado porque a colega chamou ou para terminar os estudos, ou seja, somente uma parte delas tinha objetivos definidos.

*“Retomei a estudar por vontade própria, com 30 anos de idade. O povoado onde moro é um sítio, lá a gente não tem conhecimento de nada, e eu queria saber mais coisas. Depois que você estuda*



*as coisas fica diferente. Pena que parei de novo, não continuei, né! Me arrependi muito. Eu hoje resolvo muita coisa na comunidade, consegui muito benefício, como as cisternas pro povo lá. Resolvo coisa no banco para a associação, imagine se eu tivesse terminado. Seria advogada, né! Pra cuidar da comunidade” (Entrevista cedida a pesquisadora por Alfazema em junho de 2012).*

*“Meu filho que chegou em casa dizendo que na escola ia abrir vagas para os adultos estudarem. Ele me incentivou muito, mas depois eu fiquei doente e desisti. Hoje meu filho faz universidade e eu me orgulho muito dele. Ele disse mãe você vai estudar o 1º ano do ensino médio e eu disse não, eu vou voltar pra 5º série, porque não lembrava mais de nada. Se tivesse a primeira série eu voltaria porque não sei mais de nada (...). Por isso que eu não continuei eu tenho dificuldade, principalmente em matemática e química. Me arrependo muito de não ter continuado, se eu tivesse facilidade nessas matérias, assim, eu ia continuar Eu ia tentar enfermagem, ia tentar concurso. Enfermeira de um município pequeno (risos, muito risos). De cidade grande não! É peso!” (Entrevista cedida a pesquisadora por Lavanda em junho de 2012).*

Não obstante as preocupações registradas, organizadas em movimentos e conferências internacionais e nacionais, os estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas na perspectiva de gênero são escassos, o que dificulta a compreensão dos limites sociais impostos às mulheres e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar.

Entendemos, portanto que isto vem a confirmar a hipótese levantada de que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres são de cunho histórico e cultural porque a sociedade brasileira ainda apresenta uma mentalidade machista, herança do patriarcalismo, na qual defendia que o homem devia promover o sustento da casa e à mulher, caberia o cuidado da casa e dos filhos. Deve-se ainda destacar as barreiras enfrentadas como salários menores em relação aos homens e a dupla jornada de trabalho.

Nesta perspectiva, a elevação da escolaridade aliada à profissionalização desse público feminino, torna-se um requisito importante para a construção e reconstrução dos seus valores identitários, da sua percepção enquanto sujeitos transformadores da sociedade e para sua realização profissional. Cada vez mais o gênero feminino está se conscientizando de que para se tornarem sujeitos plenos de cidadania, é importante o retorno e a continuidade dos estudos para ingresso no mercado de trabalho e que esta escolarização, atrelada à formação profissional, irá permitir essa inserção de forma mais competitiva.

Por outro lado os poderes públicos ainda não estão suficientemente instrumentalizados para atender às demandas da alfabetização dessas mulheres. É necessário que haja uma sensibilização tanto na esfera pública quanto das organizações civis, constituindo uma rede de ações articuladas, que atente às necessidades e determinações específicas das mulheres que procuram os cursos de alfabetização.

O impacto na autoestima das participantes é um dos efeitos da EJA. Este sentimento de potencialização ou de autonomia é provavelmente um dos maiores benefícios. O efeito de

potencialização ou de autonomia nas mulheres que participam da EJA é refletido na melhora da autoconfiança, da autoestima e da auto-eficiência. Isto pode ser observado especialmente entre as mulheres que vivem nas sociedades com forte domínio masculino, como é o caso de Barra de Santana.

*“Ah! No EJA eu gostei de tudo. O direito que você tem. O incentivo que você tem, dos professores que lhe trata da mesma forma. Não é descriminalizada por causa da idade, né! Estudava muito, tirava notas boas. Eles não ficavam olhando sua roupa nem seu calçado, isso foi muito bom, me senti tão bem na EJA. Eu sempre idealizei ser uma professora, eu quando criança (...) eu tinha sonhos de ser uma... (parou e ficou muito emocionada)” (Entrevista cedida á pesquisadora por Malva).*

*“Se tivesse continuado já tinha terminado, e com certeza tava concursada, porque eu sou uma pessoa inteligente, pego “as coisas fácil.” Agora sou mais independente porque não deixo ele (o marido) me dizer o que ele dizia antes. Tudo isso, fiquei mais decidida depois que soube dos meus direitos. Tava como enfermeira ou coisa ligada a saúde (Entrevista cedida a pesquisadora por Margarida em junho de 2012).*

*“Eu gostava de alguns professores, compreendia nossas dificuldades. Falavam sobre o que era nosso direito, o que não era também. Tratava todo mundo igual, aí você se sente valorizada né? Outros não entendia quando eu faltava e botava falta, eu dizia porque faltava e eles nem ligava muito não! Mas eu aprendi também a aceitar que ninguém é igual a ninguém né?” (Entrevistada cedida a pesquisadora por Alfazema em junho de 2012).*

Nogueira (2003) afirma que as relações de gênero se constroem no âmbito da cultura, do simbólico e das representações e a escola é um dos lugares privilegiados para essa (re) construção.

Sabemos também que a alfabetização ocorre mais facilmente quando associada com objetivos e fins práticos, tais como a aquisição de meios de vida, a solução de problemas e o acesso às novas informações, em suma, formas como as pessoas se capacitam e se transformam, mudando assim a sua sociedade. O papel da escola é o de transformar-se na instância estratégica de equalização de oportunidades e de qualificação das mudanças estruturais. Os programas de educação é que proporcionarão estratégias de formação que satisfaçam as especificidades e as demandas dos atuais contextos sociais, satisfazendo às reais necessidades sociais e as suas demandas.

Para Rosenberg(1982, p. 98)

é fato que se aumentou o grau de escolarização da mulher no Brasil, principalmente nas faixas etárias mais baixas, aonde não existe mais o problema de vagas para mulheres dentro das escolas. O que se deve, neste momento, procurar refletir é sobre a utilização que as mulheres tem feito, em suas vidas, desta passagem, mais numerosa e mais longa pelo sistema educacional. Deve-se procurar saber, em futuras pesquisas o quanto e como a educação escolar tem alterado a qualidade de vida da mulher e a sua inserção dentro da sociedade.

Entendemos, portanto, que a questão de vagas dentro das escolas para as mulheres seja em escolas regulares ou em cursos de Educação de Jovens e Adultos não é mais o problema. A preocupação é com a da qualidade deste acesso, se é ofertado um ensino mais direcionado para os interesses e peculiaridades deste grupo e se os educadores (as) estão qualificados (as) para essa modalidade de ensino permitindo, assim, que essas mulheres possam adquirir além de conhecimento algo que levem para a vida, como o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos, expressos na Constituição Federal vigente.

Para Di Pierro (2001), a prática e o discurso escolares não estão possibilitando ao seu público, masculino e feminino, uma reflexão sobre as questões de gênero e, muito menos, contribuindo para a construção de uma consciência de gênero. Isso implica em encarar o desafio de incluir nas propostas curriculares voltadas para a EJA, temas relevantes, relacionados às atuais mudanças sociais, tais como relações sociais de gênero e direitos da mulher. Como no caso de Margarida que, ao ser violentada pelo marido, soube da Lei Maria da Penha e o denunciou.

Ocasionalmente também que a análise de discursos e práticas, tem-se uma tentativa de implantar uma educação de jovens e adultos que supere a pedagogia estereotipada e infantil ainda existentes na EJA. Mas, para isso, é preciso que se invista em uma política de formação de professores/as na perspectiva de gênero. Isso poderá levar ao (re) conhecimento de que a escola também constrói novas relações, produz identidades de classe, de raça, de gênero, fixam comportamentos, posturas, jeitos de ser e de pensar, reconstrói a cultura, os valores, reproduz ou transforma hierarquias e se constrói, ao mesmo tempo, de forma dinâmica no tempo e no espaço (LOURO 2004).

### 3 MULHERES NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA.

No presente capítulo discutiremos as repercussões de acesso e permanência dessas mulheres em sala de aula procurando conhecer suas histórias de vida, suas estratégias para garantir o acesso e a permanência na EJA, assim como suas dificuldades e resistência frente aos obstáculos em relação à sua condição feminina na garantia do direito à educação.

É notória a importância da educação escolarizada hoje, entretanto, mesmo sendo um direito de todos (as) e assegurado pela Constituição Federal de 1988, presente no artigo 205, ainda existem muitas pessoas que, por algum motivo, foram excluídas desse processo em algum momento de suas vidas. Estas pessoas tornaram-se adultas, mas ainda permanecem analfabetas ou com nível de escolaridade baixa, e acabam buscando a EJA como forma de realização social e econômica. De acordo com Gadotti (2008, p. 119):

O conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania. A educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela alvo.

O público que procura a EJA é, em sua maioria, composto por mulheres que encontram na escolarização um meio para a inserção no mercado de trabalho, almejando-se uma profissão. Estas mulheres ao decidirem voltar aos bancos escolares trazem consigo vivências e possuem cada uma, uma identidade própria. Desse modo, entendemos que o trabalho com a EJA precisa respeitar os limites de cada educanda, sendo flexível para que possa deliberar de acordo com as necessidades educacionais específicas, não mantendo práticas compensatórias que produzem o ensino acelerado.

Em um trabalho de Carrano (2005), intitulado *Identities Juvenis na escola*, ele cita uma história contada pelo Professor Moacyr Góes sobre um padre que ensinava latim para crianças carentes na cidade de Natal. Quando lhe perguntaram como ele fez para ensinar latim ao João, ele disse: “Para ensinar latim ao João? Primeiro foi preciso conhecer o João. O latim veio depois”.

Essa história nos mostra que esse conhecimento das educandas não abrange apenas o aspecto racional, mas uma predisposição para sentir e julgar com ela. Estamos sempre

querendo saber o que o (a) aluno (a) sabe ou deixa de saber, entretanto, o que ele (a) sente é algo indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural. Entendemos que a escola deveria ser também um espaço privilegiado para os muitos jogos sociais, o jogo instaura o espaço da liberdade, da diferença e do diálogo (CARRANO, 2005). Acerca dos valores que a escola precisa dispor o autor afirma que:

Até que ponto nossas escolas têm se caracterizado por esses valores? A discussão sobre a dificuldade do diálogo entre jovens e adultos nas escolas lembrou-me uma passagem do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol; sobre o ronronar dos gatos, Alice comentou: “É um hábito muito inconveniente dos gatinhos responderem sempre com um ronrom a qualquer coisa que se diga (...) como conversar com alguém que sempre diz a mesma coisa?” (CARRANO, 2005, p. 157).

Para a EJA, torna-se um desafio atender jovens e adultos de modo que venha a integrar saberes, vivências e interesses a fim de garantir a formação para a cidadania, onde o sujeito não seja apenas a mão de obra, mas também participe ativamente da sociedade em todas as suas dimensões.

Em um trabalho sobre a evasão na EJA, Vilma Silva (1999, p. 53-54) aponta para as seguintes implicações do trabalho sobre a escolaridade das mulheres:

O trabalho fora de casa também é causa de afastamento das mulheres da escola. A maior parte das mulheres que trabalham fora é como empregadas domésticas. (...) Este tipo de atividade profissional acarreta dificuldades na frequência e assiduidade das mulheres na escola (...). Quando os (as) patrões (oas) se mudam, se as empregadas moram com eles (as), têm de acompanhá-los (as) e, caso não more com eles (as) muda de emprego (...). As mulheres que trabalham em residências, se submetem aos horários estabelecidos pelos (as) patrões (oas), na maior parte das vezes inexistente o horário fixo, elas dependem da demanda do serviço (SILVA, 1999, p. 53-54).

De acordo com Bruschini (1998), ao percurso dos anos 1970 e 1980, foi feito um sério trabalho de crítica às estatísticas oficiais, consideradas inadequadas para mostrar a real contribuição das mulheres à sociedade. Como podemos notar abaixo na fala da autora citada,

(...) nos levantamentos censitários e domiciliares do IBGE, o trabalho doméstico realizado no domicílio pelas donas de casa não era sequer contabilizado como atividade econômica. Isto significa que as pessoas que declaravam, ao responder aos questionários desse órgão oficial, que sua atividade principal era realizar “afazeres domésticos”, eram classificadas como economicamente inativas, juntamente com os estudantes, aposentados, doentes, inválidos e os que vivem de renda (BRUSCHINI, 1998, p. 542).

### 3.1. PERFIL DAS MULHERES QUE CONCLUÍRAM A EJA

Do universo das mulheres que concluíram os estudos, selecionamos 11 educandas que concluíram a sua trajetória escolar na EJA, uma vez que não tiveram a oportunidade de obterem sua escolarização na infância. A Tabela abaixo traz um panorama das mulheres que concluíram a EJA.

**TABELA 4 – Perfil das mulheres que concluíram a EJA.**

Nome	Idade	Estado civil	Nº de filhos	Residência	Ocupação
Angélica	36	Casada	02	Zona rural	Socorrista SAMU
Begônia	36	Casada	02	Zona rural	Lavadeira hospitalar
Camélia	38	Casada	04	Zona rural	Auxiliar de enfermagem
Dália	40	Casada	03	Zona rural	Auxiliar de serviços
Orquídea	41	Desquitada	03	Zona urbana	Órgão público
Hortênsia	41	Casada	04	Zona rural	Auxiliar serviços
Verônica	45	Casada	01	Zona rural	Auxiliar enfermagem
Magnólia	45	Casada	03	Zona rural	Diretora
Violeta	48	Casada	03	Zona rural	Técnica em Saúde
Lavanda	45	Casada	03	Zona rural	Agricultora
Cerejeira	42	Casada	-	Zona urbana	Auxiliar serviços

Estas mulheres estão na faixa etária dos 36 aos 45 anos de idade. A maioria (09) vive na zona rural e exerce a função na área de saúde, além do trabalho em casa ou de acompanhante de idosos. Das mulheres que residem na sede do município (02), uma trabalha numa repartição pública do município e a outra é auxiliar de serviços na Secretaria de Educação na sede do município e acompanhante de uma idosa. Apenas 01 das entrevistadas não possui filhos, as demais têm filhos e filhas que estudam. Em relação ao estado civil, 10 estão casadas e 01 desquitada.

É interessante observar que em relação à vinculação ao mercado de trabalho, merece destaque a questão das profissões das entrevistadas, pois, embora variadas, reproduzem o perfil bastante aproximado daquelas tidas como tradicionalmente femininas.

Das mulheres entrevistadas, do universo de 11, selecionamos quatro para apresentarmos suas histórias de vida. A escolha de apenas quatro dessas mulheres foi feita por meio do tempo que cada narrativa colhida apresentou.

Provenientes de famílias humildes e numerosas que tinham o trabalho como prioridade e não os estudos, uma vez que trabalhar para ajudar em casa era uma necessidade para essas mulheres desde a infância, só puderam concretizar tal desejo na fase adulta. As razões que as fizeram abandonar os estudos na chamada idade regular e do mesmo modo percorrer o caminho de volta aos bancos escolares são ao mesmo tempo singulares e comuns a essas mulheres. Mulheres que buscam na EJA uma oportunidade de concluir seus estudos, almejam concluir uma fase da escolarização: o ensino fundamental e, por conseguinte, o ensino médio.

A partir das narrativas dessas mulheres, podemos perceber os desafios enfrentados e o desejo latente de continuar os estudos nessa etapa da vida. Ao narrar as suas histórias, relatar seus sonhos, as suas expectativas, os obstáculos e, principalmente, a alegria de retornar aos bancos escolares, foi possível entender que a escola seria a responsável por indicar algumas melhorias na qualidade de vida dessas pessoas a partir da volta aos estudos.

A interrupção da trajetória escolar das mulheres entrevistadas teve como principal motivo o trabalho, pois, era preciso trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Essa ruptura deixa sinais de tristeza e dor nessas mulheres que não queriam deixar a escola. Mas o retorno dessas educandas aos bancos escolares foi descrito por elas como oportunidade, realização de um sonho, necessidade para atender ao mercado de trabalho, satisfação por se sentir fazendo parte da sociedade que vivem hoje.

Foi necessário que houvesse um estímulo que as impulsionassem a continuar, não desistir, e, um dos elementos citados por elas foi o sonho de terminar os estudos. Em relação à importância de sonhar Freire (2002) nos diz que:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (...) não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (...) (FREIRE, 2002, p. 13).

Sonhar é, portanto, um importante constitutivo da natureza humana que nos impulsiona a viver. Para todos os seres humanos, em qualquer etapa da vida em que se encontrem, a motivação e os sonhos são necessários.

### 3.2 HISTÓRIAS DAS EDUCANDAS: UM PASSEIO POR DIFERENTES NARRATIVAS

Traçamos aqui fazer uma análise acerca das trajetórias de vida de mulheres que retomaram os estudos através da EJA, levando em consideração os motivos que as fizeram desistirem de estudar durante a infância e, por conseguinte, o que as levou a retornar aos bancos escolares analisando, também, as suas trajetórias posteriores à escolarização.

Cabe-nos aqui dar o devido destaque a EJA como uma modalidade de ensino que busca e, muitas vezes, consegue ampliar e garantir a educação básica de qualidade a muitos dos que foram marginalizados e excluídos deste processo. Portanto, fizemos uma reflexão sobre o interesse dessas mulheres no que se refere à escolarização.

Quando essas mulheres são obrigadas a abandonar os estudos e trabalhar para ajudar no sustento da família na infância, passam a vivenciar essa negação do direito à educação através da escolarização em idade regular, aparecendo a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de experimentar o retorno à escola mesmo que tardio, mas, que irá proporcionar-lhes novas expectativas e experiências. Para Gadotti (2008), “Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação transporte, emprego etc.)”.

O primeiro contato para uma entrevista com as educandas que concluíram a EJA foi feito através de “recados” que eram enviados por familiares delas. Esses “recados” foram eficazes, pois, por trabalharem em estabelecimentos públicos e terem contato direto com os moradores da cidade, eram muito conhecidas. Confesso que fiquei entusiasmada quando recebi o retorno aos “recados” e disse que precisaria entrevistá-las para um trabalho acadêmico, pedi que elas sugerissem um local, optando algumas por serem entrevistadas no local de trabalho e outras em suas casas.

#### 3.2.1 “Hoje lá em casa quem sustenta a casa sou eu”.

Violeta tem 48 anos, é casada, mãe de 03 filhos e reside no Sítio Riachão. Violeta é técnica em saúde bucal, efetiva no Posto de Saúde na sede do Município. Ela nos conta que antes de fazer o curso de auxiliar de enfermagem na cidade de Queimadas, trabalhava na roça. Mas, com o início do curso, que fazia no turno da tarde precisou abandonar o trabalho na agricultura. Fazia o curso a tarde e a noite estudava o fundamental na EJA, pois uma das exigências para poder continuar no curso de enfermagem era concluir o ensino fundamental.



Violeta interrompeu os estudos na idade regular quando estava cursando a 4ª série do antigo primário, pois, os pais haviam se separado e ela, a mãe e as irmãs e irmãos ficaram em uma situação difícil. Diante essa situação, precisou interromper os estudos e começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa, juntamente com as irmãs. Aos 12 anos quando teve que abandonar a escola, Violeta achava que os estudos acabavam ali na 4ª série primária, e, nos conta que não deu muita importância ao fato de parar de ir à escola, mas, quando ia para o trabalho e via meninas de farda à escola se deu conta de que era necessário continuar, mas, naquele momento parecia impossível. Como nos conta Violeta:

*“Eu terminei a 4º série. Parei de estudar com 12 anos de idade. Nessa época meu pai tinha largado de minha mãe, e as coisas ficou muito difícil, e eu e minhas irmãs tivemos que trabalhar pra ajudar minha mãe, né? E eu achava que os estudos terminava ali, na 4ª série, então acho que não liguei muito não. Depois soube que tinha mais estudos, e ficava vendo as meninas de farda e ficava com vontade de ir para escola (Entrevista cedida a pesquisadora por Violeta em julho de 2012).*

Quanto à falta de quem a orientasse em relação à interrupção dos estudos enquanto criança, Violeta nos informa que a necessidade de trabalhar era maior que o desejo de estudar naquela fase da sua vida, mas, afirma também que faltou alguém que lhe orientasse acerca da importância de se estudar naquela época.

Com o casamento aos 16 anos, a chegada dos filhos e as 11 cirurgias pelas quais ela teve que passar ao longo dos anos, Violeta nos fala que aprendeu a conviver com o sofrimento e fez disso uma de suas vitórias. Nas suas constantes idas a hospitais e consultas médicas, aprendeu “tudo” sobre médicos, sobre hospitais e então passou de paciente a acompanhante de doentes. Então, certo dia, conta-nos Violeta, uma funcionária do 3º Núcleo de Saúde perguntou se ela tinha vontade de ser enfermeira, já que ela levava jeito naquilo. Conforme descreve:

*“E um dia uma mulher lá do 3º núcleo de saúde e uma mulher me perguntou se eu não tinha vontade de trabalhar como enfermeira, e eu falei que sim, mas não tinha muito estudo. Assim mesmo eu fiz um cadastro, que ela pediu. Assim depois de muito tempo depois recebi uma carta convidando para a escola do PROFAE. Aí eu disse meu Deus que coisa boa! Coincidiu de o EJA ter iniciado, e eu me inscrevi. O que me incentivou foi essa carta, porque para fazer o curso de auxiliar de enfermagem tinha que ter estudo” (Entrevista dada por Violeta em julho de 2012).*

A falta de escolarização nega também o acesso aos empregos e principalmente aos empregos melhores remunerados. E, nesse sentido, o sonho de ter uma profissão que garanta uma vida digna para si e também para os familiares contribuem para que essas mulheres

retornem à escola. Para Violeta, naquele momento a escola passava a ter um significado. Como afirma Leão (2006),

(...) a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas (...). A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida (LEÃO, 2006, p.36).

Segundo Violeta, os seus filhos reclamavam muito, pois, na época eram pequenos e queriam a presença da mãe. Mas o seu marido sempre deu força e dizia sempre que ela não se preocupasse que eles levariam aquela luta juntos. Apesar do cansaço, ela demonstra satisfação e realização na sua conquista com o curso de técnica em enfermagem e afirma que a EJA contribuiu muito para essa conquista.

*“O meu filho que dizia mais mãe depois de velha estudar. E eu dizia meu filho! Eu vou precisar. (...) Dificuldade a gente sempre tem né! Quem tem filhos, casa pra cuidar. Era muito cansativo mais eu precisava estudar. Quando estava estudando nunca pensei em desistir. (...) Antes eu trabalhava na roça mesmo, mais quando comecei a estudar era só estudando, porque era o dia todo em Queimadas fazendo o curso de auxiliar, que eles deixaram porque eu estava estudando o fundamental da EJA e a noite já ia direto para Barra estudar a noite. Minhas irmãs e meu marido ajudava no que podiam. Os meus filhos reclamavam muito, porque naquela época eram pequenos. Meu marido dizia “a gente leva isso junto!” Minha irmã ajudou muito também. Sem o incentivo e a ajuda de meu marido e minha irmã ficaria muito difícil estudar praticamente o dia todo, eu não parava em casa, por isso os meninos reclamavam, sentia falta de uma mãe, né?”. (Entrevista dada por Violeta em junho de 2012).*

*“Muito feliz e muito cansada, mas foi muito proveitoso, e depois ainda fiz técnico em enfermagem. Contribuiu muito! Pois sem a escola eu não tinha feito o curso de enfermagem nem tinha feito o concurso. Eu penso assim, sem a escola eu não tinha conseguido nada, nada na minha vida. Isso é muito bom, muito importante. Me capacitou pra tudo. Para fazer o técnico em enfermagem, ainda fiz o curso para técnico bucal. E aqui estou trabalhando e concursada. Ah! Graças a EJA fiz o concurso público e passei! É muito importante estudar! ” (Entrevista dada por Violeta em junho de 2012).*

Violeta enfatizou que sempre quis estudar, aprender coisas novas e dar uma vida melhor ao seu marido e seus filhos. Ninguém nunca a impediu de voltar a estudar, mas ela, “no papel de mãe”, não se sentia à vontade de deixar seus filhos sozinhos. É importante ressaltarmos que, segundo ela, o marido sempre se mostrou favorável em relação à volta dela aos estudos, nunca colocou empecilhos para essa decisão. Além de voltar a estudar, outro grande sonho dela sempre foi trabalhar fora e conquistar seu próprio dinheiro, ter sua independência. Apesar de ter uma vida difícil, sem muitas condições financeiras queria conquistar seu espaço no mercado de trabalho e dentro de sua própria família.

*“Quando eu comecei a trabalhar tudo melhorou lá em casa. Foi quando eu vi meus filhos com uma roupinha nova, um calçado sem que ninguém tivesse dado. Antes não tinha como ter um calçado, um vestido, roupa nova, com o que a gente vivia. Me lembro que a gente saía daqui para Boqueirão a pé, porque não tinha dinheiro para a passagem, pegar arroz com palha que o governo dava. Era muito sofrido. “a vida na roça, principalmente na época de estiagem é uma desgraça. Meu marido ia pro Rio, e eu ficava com os meninos (...) o que tinha mal dava para se sustentar.”(Entrevista dada por Violeta em junho de 2012).*

Em seu depoimento, Violeta deixou claro que seu sonho de voltar a estudar era motivado pela esperança de se tornar independente, conseguindo, após a conclusão dos estudos, um emprego e assim, poder ingressar no mercado de trabalho mesmo que informalmente. Mas com o passar do tempo os seus objetivos foram se ampliando e além de buscar o diploma de Ensino Médio ela pensava em assegurar o sustento de sua família através de um ingresso efetivo em uma repartição pública. Foi o que fez, conseguiu passar em um concurso promovido pela prefeitura de sua cidade e efetivar-se como auxiliar odontológica no Posto de Saúde do município em que mora, mas, deixa claro que o seu reingresso à escola através da EJA além de ter contribuído de maneira satisfatória com o seu ensino-aprendizagem a fez enxergar o mundo de maneira diferente: “Contribuiu muito! Pois sem a escola eu não tinha feito o curso de enfermagem nem tinha feito o concurso”.

Quando lhe perguntei acerca do significado da EJA para a sua vida ela afirma que apesar da saudade da sua época de escola e de tudo o que aprendeu com os (as) professores (as) da EJA, ela agradece a Deus por ter conseguido concluir os estudos e agora poder dar uma vida melhor a sua família.

*“Hoje lá em casa quem sustenta a casa sou eu. Meu marido é portador de mal de Parkinson, e eu que seguro tudo com meu salário. E isso Graças a Deus. Graças!!! Graças aos estudos. Porque se não fosse isso eu não tinha conseguido fazer o curso e ser enfermeira. A EJA foi tudo pra mim. (...)Hoje eles reconhece que eu sou uma batalhadora, depois de tudo que passei. Tudo. A EJA foi tudo pra mim. (...) mas queria ver minha filha fazendo uma universidade. Converso com ela, incentivo e mostro como é bom estudar. Ela é meio devagar sabe! Mas tá melhorando.”(Entrevista dada por Violeta em junho de 2012).*

Acerca dos projetos de vida para o futuro, Violeta diz que por enquanto não pretende fazer vestibular e nem cursar uma faculdade, mas que incentiva a sua filha e lhe mostra o seu exemplo. Ela diz que o seu grande sonho Deus já o realizou, ser enfermeira.

### 3.2.2 “Faz tempo que eu não corto palma, eu detestava.”

Begônia é uma jovem senhora de 36 anos, muito falante e sorridente. Casada e mãe de dois filhos mora no Sítio Logrador dos Britos, município de Barra de Santana. Begônia trabalha três dias na semana como lavadeira no Hospital do município, recebendo um salário mínimo mensalmente.

Para a nossa conversa, Begônia preferiu que a mesma fosse realizada no Hospital em que ela trabalha, depois do expediente, pois, como reside distante da cidade seria mais complicado encontrá-la em casa.

Ela nos conta que parou de estudar aos 15 anos e havia concluído a 4ª série primária. Ao falar de sua infância, percebi um tom de tristeza em sua voz quando se lembrou do sofrimento que era a vida de sua família. Apenas o pai “recebia” uma renda, as mulheres da casa saíam para fazer trabalhos domésticos e em troca recebia caderno, lápis, sapato, mas não recebiam dinheiro, lembra ela.

*“Estudei. Aos 15 anos parei de estudar, terminei a 4ª série. Lá em casa só meu pai recebia, então a gente saía para fazer serviço doméstico, pra comprar um sapato, lápis, caderno. Ia trabalhar na casa de família e em recompensa recebia essas coisas em troca. Mas não recebia salário. Depois fui embora pro Rio, e continuei a trabalhar. Cheguei a trabalhar numa biblioteca, tinha tanto livros, e ficava com vontade de estudar de novo. (...) Eu lembro que não senti nada não quando parei de estudar porque eu achava que estudar era só aquilo mesmo. Não pensava que tinha mais coisa. Também meu pai e minha mãe não tiveram estudos, e não se interessavam muito por isso, né? Só depois soube que tinha muita coisa pela frente. Eu lembro que meus irmãos também pararam”. (Entrevista dada por Bergônia em junho de 2012).*

Begônia, assim como outras mulheres entrevistadas acreditava - ou não foram instruídas para isso - que os estudos terminavam com o fim do antigo primário (4ª série), possivelmente por seus pais serem analfabetos ou não valorizarem os estudos. Assim que os filhos, meninos e meninas, aprendiam a escrever o nome e concluíam o primário, tiravam-nos da escola. Para Begônia a falta de escolarização também lhe negou o acesso a bons empregos, principalmente um emprego com uma boa remuneração. Depois de um tempo fora de sua cidade natal, volta do Rio de Janeiro com uma criança, sem emprego, sem uma educação escolarizada e mais responsabilidades. Ela nos conta que voltou a fazer o que mais detestava: plantar e cortar palma, acreditando que era apenas aquilo que a vida lhe reservava. E nesse sentido o sonho de ter uma profissão que garantisse uma vida digna para ela e a sua família contribuiu para que ela decidisse retornar aos estudos.

*“Então quando eu tava no Rio tive uma menina e não deu certo por lá, resolvi voltar pra casa de meus pais. Eu já tava com 23 anos. Então em casa de meus pais resolvi voltar a estudar à noite na EJA. Minha irmã que tava casada com um professor, falou que tava estudando e isso me motivou. Não sofri discriminação, não. A dificuldade era só o cansaço mesmo, porque lá em casa não passava carro por perto, e eu tinha que sair 5 horas da tarde, e depois de 40 minutos de caminhada pegava o carro para ir a escola, e quando era pra voltar a mesma coisa chegava 11 horas ou mais, cansada com fome. Era muito cansativo, eu lembro que eu cochilava na mesinha, e eu dizia meu Deus eu não vou conseguir não! Mais as meninas dizia “Não! Não! “Vamos que você consegue é só nos primeiros dias, depois acostuma”. O corpo se habitua a dormir mais tarde, né!” (Entrevista dada por Bergônia em junho de 2012).*

Acreditando que o diploma do Ensino Médio em mãos, por si só, lhe daria a garantia de um bom emprego e um bom currículo para competir no mercado de trabalho, assim que concluiu o Ensino Médio, afirma ela, conseguiu passar em um concurso na cidade através da EJA.

*“Trabalhava plantando palma, cuidando dos bichos, cortava palma no curral. Era na lida da roça mesmo. Minha mãe ficava com a menina. Ela me ajudou muito. Normal. Eu tinha a menina que era pequena, e queria que meu companheiro estudasse também, mas ele não queria não. Fiquei muito feliz. Nem acreditei, que tinha vencido essa etapa de minha vida. Terminar o ensino médio. Claro! Faz tempo que não corto palma, que eu detestava. Consegui pela EJA, passar no concurso que teve em Barra. Pelo menos tenho um salário certinho todo mês, que chuva que faça sol, né! Eu só recebia o Bolsa-Família que não era meu salário, e uma ajuda de meu pai por ajudar ele na lida com os bicho que ele tinha. Hoje eu tenho meu transporte, comprei uma Biz. Não dependendo mais de ninguém”. (Entrevista dada por Bergônia em junho de 2012).*

Quando pergunto sobre projetos para o futuro ou se ela quer firmar-se em alguma profissão, ela deixa claro de que tem consciência que o mercado de trabalho exige muito, tendo essa consciência por ter estudado em uma turma da EJA. Sendo consciente que não basta somente ter um certificado, ou achar que está tudo concluído, como pensava anteriormente na época de sua infância quando precisou deixar os estudos.

*“Fico imaginando fazer um curso técnico em enfermagem, para melhorar né! Às vezes eu penso assim, você ouve assim ... Só com o nível superior! Aí você se sente lá embaixo. É pesado ouvir isso! (...) Hoje eu falo pra minha filha estudar, porque eu desisti de estudar para trabalhar, e comparando com a vida dela é outra coisa. Mostro meu exemplo o bom e o ruim também. Falo do primo meu que trabalha como carregador no Bompreço, e que teve a chance de passar para um serviço melhor, mas não conseguiu porque não teve estudo, nem o fundamental completo. E eu lembro que eu incentivava ele a estudar também, e ele diz que hoje sente falta.” (Entrevista dada por Bergônia em junho de 2012).*

### 3.2.3 “Eu sonhava com uma festa de formatura”

Essa senhora de 41 anos de idade nos recebeu na repartição pública da cidade em que trabalha e que recebe mensalmente mais de um salário mínimo. Orquídea está solteira, mãe de três filhos e reside no município de Barra de Santana.

No início de nossa conversa ela se mostrou ansiosa para não passar do horário combinado, pois, precisava “arrumar” umas coisas na repartição antes de fechar. Eu a acalmei, dizendo-lhe que seria rápido que ela não se preocupasse.

Ela nos conta que na casa de seus pais, as crianças (eram 10 filhos) ao completar dez anos, se estivessem estudando teriam que parar para ajudá-los no comércio. Assim tornava-se impossível para uma criança de 10 anos de idade conciliar estudo e trabalho, e ela era sempre reprovada, optando por ajudar a mãe mesmo que a vontade de estudar falasse mais alto, por obediência aos pais.

De família humilde, Orquídea se orgulha de sempre ter trabalhado, mas se entristece ao falar da escola de sua infância, de não ter tido a oportunidade de estudar nessa fase da vida onde as descobertas, as amizades e o aprendizado são fatos que uma criança leva para toda a vida. Mas, a vida tratou de mostrar outro caminho que a levaria à escola novamente. O tempo passou, mas o desejo pela escolarização ainda continuava vivo em Orquídea e com o desejo de voltar a estudar via a oportunidade através da EJA.

*“Estudei até 10 anos, e parei pra ajudar mãe. A gente negociava e eu tinha que ir com mãe, né! Não dava pra conciliar trabalho e estudo, tentava, mas acabava faltando e sendo reprovada. Todos lá em casa pararam Quem tinha acima de 10 anos já dava pra quebrar o galho e ajudar. Lá em casa era 10 filhos. Eu lembro que tinha vontade de estudar mais é que não dava. Ou estudava, ou ajudava, mas aí, a família pobre, né! Não tinha outra opção não. Depois a gente veio pra Barra e eu comecei a trabalhar, varrendo, espanando. Ajudava com besteira, não era nada com documento não!” (Entrevista dada por Orquídea, junho de 2012).*

Com o casamento, os filhos, as dificuldades foram crescendo, mas ela seguiu em frente. Ela trabalhava sem carteira assinada na repartição, limpando, espanando, mas sempre atenta ao trabalho que as pessoas exerciam lá dentro. Quando surgiu a oportunidade de estudar em uma turma da EJA à noite, o seu patrão exigiu que ela se matriculasse e que concluísse os estudos uma vez que isso, talvez, lhe renderia uma posição melhor no trabalho, contou-nos Orquídea com um sorriso de canto a canto do rosto. E ela assim o fez como podemos ver na sua fala abaixo:

*“Aí abriu a escola a noite e foi quando o dono me disse pra estudar à noite e terminar os estudos. Eu era muito aplicada no trabalho. E ele disse quem sabe se você terminar os estudos eu não lhe nomeio para um cargo melhor, aí eu fiquei doida mesmo pra estudar, e fui né!” (Entrevista dada por Orquídea, junho de 2012).*

O incentivo do marido e a ajuda da sua mãe foram importantes nessa nova etapa de sua vida, pois, a partir desse apoio ela começou a galgar novos horizontes. Começou a acreditar que finalmente teria uma festa de formatura como sempre sonhara, relata-nos Orquídea:

*“Afe maria! Acabou sendo um sonho que eu queria realizar. Eu lembro que quando eu era mocinha, recebia convite para festa de formatura eu ficava sonhando com a minha festa, eu lá participando. Eu ficava deslumbrada com a beleza da festa. E eu dizia, eu ainda vou terminar meus estudos para realizar minha festa. E quando terminei a escola fez uma festa imensa, pra mim eu tava entrando numa Igreja vestida de noiva. Foi muito emocionante, tenho álbum e tudo de formatura” (Entrevista dada por Orquídea, junho de 2012).*

Com a conclusão dos estudos além de uma portaria do Órgão responsável pela repartição, Orquídea nos fala que a grande conquista de sua vida foi o aprendizado, pois, sem a EJA, não teria tido essa oportunidade. Acerca dos aspectos financeiros ela nos conta que qualquer sacrifício que tenha feito para estudar valera à pena, pois, hoje pode dormir tranquila porque possui uma casa própria, tem um salário digno, e, principalmente, pode dar uma vida digna aos seus filhos. Quanto a fazer uma faculdade ela com veemência diz: “Por enquanto vou cuidando da repartição.”

### **3.2.4 “Tive problemas, mas enfrentei mesmo casada e com menino pra criar.”**

Hortênsia é uma senhora de 41 anos, casada, reside no Sítio Mocós, no Município de Barra de Santana e mãe de quatro filhos. A mais velha tem 23 anos é casada e mãe de três filhos, o filho do meio tem 21 anos, as outras duas meninas uma tem a idade de 19 anos e outra 15. Hortênsia é auxiliar de serviços gerais numa escola do município de Barra de Santana e foi aprovada no concurso realizado quando Barra de Santana passou a ser município.

O trabalho começou cedo para Hortênsia. Conta-nos ela que desde os 14 anos trabalha, idade em que muitas crianças estão na escola concluindo o fundamental, ela estava na roça plantando milho e feijão, no pedaço de terra da família e nas “terras dos outros,” para ajudar a mãe. Além de trabalhar para ajudar nas despesas de casa, outro motivo que levou Hortênsia a largar os estudos foi a falta de professores que ensinassem as séries posteriores

(provavelmente no Ensino Fundamental), na localidade onde morava, além do transporte para a cidade, uma vez que onde morava havia escolas pagas e seus pais não podiam pagar, parando, então, de estudar aos 16 anos, cursando a 4ª série do antigo curso primário.

*“Cheguei a estudar (...) eu comecei a alfabetização e fui até a 4ª série primária. Eu tinha parado com uns 14. Não! deixa eu ver (...) com 16 anos. Parei porque nessa localidade não tinha, não tinha professor para as outras séries. Aí tinha que estudar em Barra de Santana ou em Queimadas, eu tinha dificuldade por causa do transporte e mesmo meus pais não podia arcar com as despesas, naquela época não tinha carro de graça. Eu gostava de estudar. Senti assim, como quem rejeitada da escola, porque meus pais não podia botar a gente para estudar, o pessoal que podia ia, né. A gente se sentia fragilizada. Eu, meus irmãos e o pessoal que não tinha condição boa sempre só estudava até a 4ª série. Eu tinha sete irmãos e pai sempre botou a gente na escola quando podia. Hoje recebo um salário mínimo, e o dinheiro da costura, porque eu costuro peças para Santa Cruz, cheguei a costurar peça como short, camisa por 0,40 centavos. Hoje aumentou um pouquinho, chega a 1 real cada peça. É bom porque é uma renda a mais em casa. Meu marido ganha muito pouco, ele trabalha pros outros.” (Entrevista dada por Hortênsia, janeiro de 2013).*

Emocionada, nos conta que se sentiu rejeitada em relação à escola pelo fato de ser pobre e seus pais não poderem pagar o transporte para levar ela e seus irmãos para a aula, “Eu gostava de estudar. Senti assim, como quem rejeitada da escola, porque meus pais não podia botar a gente para estudar, o pessoal que podia ia, né. A gente sentia fragilizada,” diz Hortênsia, que teve uma infância dura e precisou interromper os estudos para trabalhar, já que seus pais não podiam pagar para que ela estudasse, “Eu, meus irmãos e o pessoal que não tinha condição boa sempre só estudava até a 4ª série. Eu tinha sete irmãos e pai sempre botou a gente na escola quando podia”, afirma ela.

Quando nos fala dos filhos a sua fisionomia muda e sua voz fica trêmula, então nos conta que o seu maior desgosto é que eles não se espelharam no seu exemplo de estudar, mas preferiam desistir dos estudos, mesmo tendo mais facilidades do que ela na época em que estudou, tais como acesso ao transporte, comida prontinha em casa. Ela nos conta que quando eram pequenos a sua maior satisfação era ensinar-lhes as tarefas da escola, “eu ensinava o que sabia e o que não sabia”, diz Hortênsia.

*“Os meus filhos não gostava que eu estudasse não, eles achava ruim porque ia para a escola mais eu, era longe, tinha que andar, cochilava no caminhão, uns vomitava porque tinha enjoão de andar de carro. Para eles era uma dificuldade. Acho que por isso nunca me incentivaram a estudar. Num sei! Ou porque nunca gostaram de estudar mesmo. A mais velha inventou de casar cedo, tem 3 filhos, e só fez o primeiro do ensino médio. O encostado a ela estudou até o primeiro também, a outra parou de estudar no fundamental, e a mais nova que tem 15 anos, essa repetiu três vezes, e desistiu umas duas vezes, e olha que não é por causa de transporte não! Aqui tá passando ônibus para pegar estudante. Acho que a escola só tem valor para o aluno, quando ele se interessa mesmo a estudar. Cansei de mostrar para eles que o estudo é importante, mesmo aqui nesse fim de mundo, se você estuda, sabe ler, falar direito, o povo nota, já acha você diferente, sabe! E eu nunca tive incentivo para estudar. Alguém dizer assim: Vá! Vá! Nunca disseram isso não. Eu ia por conta própria. Acha que depois de casar, só deve cuidar de casa e dos filhos. Tive problemas,*



*mas enfrentei, mesmo casada e com menino pra criar. Pra mim foi uma vitória terminar os estudos. Recebi um diploma. Realizei um sonho, sabe?” (Entrevista dada por Hortênsia, janeiro de 2013).*

O seu retorno à escola deu-se após a fase adulta, depois de casar-se e ser mãe. Tentou um retorno e matriculou-se no 6º ano do fundamental no curso supletivo, fez algumas provas, mas desistiu, pois o fato de estudar só em casa e ir apenas fazer as provas causou um desestímulo, fazendo com que desistisse. Decidiu matricular-se em turma da EJA à noite. Agora o desafio seria vencer o cansaço e a fome, sair de casa às 16h e 40min e voltar quase meia noite. Mas o esforço valeria a pena, pois, terminar os estudos era para ela um sonho a ser alcançado.

Para realizar esse sonho, teve que enfrentar alguns entraves na sua família. O primeiro seria o esposo que não gostou da ideia e exigiu que ela levasse um dos filhos com ela, já o filho, por sua vez, ia chateado, pois, o cansaço o deixava enjoado e com sono e quando chovia e o caminhão não conseguia fazer o seu percurso habitual, Hortênsia e seu filho tinham que dormir na casa de uma amiga. Mas ela não desistiu.

*“Eu trabalhava na escola, eu sempre trabalhei, eu fiz concurso antes de estudar o EJA, quando Barra passou a cidade, e eu só tinha estudado a 4ª série, mais acabei passando. Eu nunca parei de trabalhar. O que fiz para trabalhar e estudar? O que eu aprendi na vida, assim para estudar e trabalhar, foi vontade, foi por conta e vontade própria mesmo. Meu marido nunca me incentivou a estudar. Teve uma semana que eu passei sem ir a escola por ele queria que eu parasse de estudar. Achava que era feio uma mulher casada subir num carro, conversar com homem, mulher que nem conhecia direito. Aí eu fiquei sem fazer nada em casa. Fiquei em casa parada. Só assistindo televisão. Fiquei, assim, quase fazendo birra mesmo, para ele deixar eu estudar. Só ia para a escola trabalhar porque meu trabalho não tinha nada a ver com essa história, né? Até que um dia um colega chegou aqui com uma prova de matemática, a matéria que eu mais tinha dificuldade, aí me entregou e eu tinha tirado um dez. Aí eu fui e mostrei a ele. Eu disse: Olha aqui! Eu num tava indo brincar não, visse! Eu tava indo pra estudar. Aí ele foi e deixou eu voltar, mais com um dos meninos me acompanhando. Num dia um, noutro dia outro” (Entrevista dada por Hortênsia, janeiro de 2013).*

O desejo de concluir os estudos sempre esteve latente em seus pensamentos. A vontade de abrir um livro e lê-lo a fazia acreditar na realização desse sonho. Então conciliar estudo e trabalho nessa fase da vida era possível, já que esses foram alguns dos motivos que a fizera abandonar os estudos durante a sua infância. Ela nos conta que para aliar o trabalho e os estudos aprendeu com a vida, ninguém a incentivou a voltar a estudar. A vontade partiu dela própria, afirma Hortênsia.

A condição para que ela voltasse a estudar imposta pelo seu esposo foi que ela levasse consigo um dos seus filhos menores, o que não agradou as crianças, motivo pelo qual os filhos nunca a incentivaram a estudar, “Acho que por isso nunca me incentivaram a estudar. Num sei! Ou porque nunca gostaram de estudar mesmo,” conta-nos ela.

Quando lhe perguntamos em que sentido a EJA melhorou a sua vida, ele se emocionou novamente e diz que foi uma vitória ela concluir os estudos e ter a oportunidade de receber um diploma que comprova tal fato. Com a certeza de que pode fazer mais, ela nos conta que foi fazer negócios em Santa Cruz, Pernambuco. Juntamente com uma amiga foram encontrar uma senhora e negociar costuras, sendo ela a porta voz dessa negociação, deixando-a orgulhosa. O mundo passou a ter mais cor e a vida mais sentido, conta Hortênsia.

*“A EJA melhorou minha vida no sentido de eu me sentir realizada. Me deu certeza que eu posso fazer mais. Me lembro que senti segura para ir lá em Santa Cruz para conversar com uma mulher lá e negociar a costura. Fui com uma amiga também interessada em costurar, e eu quem falei lá. O curso mesmo da EJA não contribuiu para melhorar de emprego, não! Mesmo se eu fizer um concurso pra outra coisa só com o médio, aqui em Barra, não passa de um salário mínimo não! É só isso mesmo. Então como eu já tinha esse emprego e era concursada, fiquei nele mesmo, sabe! Recebo a mesma quantia. A minha renda melhorou porque tem a costura. Eu acho que o fato de eu ter cursado a EJA não teve influência, motivo para estudar na família, não. Fico olhando assim, o exemplo que dei, o que eu passei não influenciou em nada aqui em casa, porque eu queria que eles estudasse, fizesse um curso bom. Mais pensando um lado positivo, é que agora eles me ver sem tempo para trabalhar em casa, ajuda na arrumação. Quando tô costurando, ele agora vem e faz a comida, eu até me sinto liberal hoje, porque as vezes vou resolver alguma coisa e nem digo nada, nem peço mais para ir a Campina, as vezes eu digo só por alto, mas nunca mais pedi, me arrumo e vou. Acho que ele não é machista, ele é preconceituoso, acha que a mulher porque é casada não pode estudar fora, sabe?” (Entrevista dada por Hortênsia, janeiro de 2013).*

Segundo Hortênsia, a EJA foi fundamental na sua vida, uma vez que lhe proporcionou conhecer pessoas, aprender a lidar com o mundo e enfrentar os medos e preconceitos que lhe preocupava. Agora, diz que o que mais quer é se aperfeiçoar no corte e costura, arte que ela aprendeu sozinha e lhe rende “um dinheirinho” a mais para as despesas de casa.

*“A EJA foi muito bom na minha vida. Todo dia que eu ia, ficava pensando o que vai ser lá hoje, ficava ansiosa. Arrumei muita amizade. Mesmo em cima do caminhão, na estrada a gente ria, conversava, ficava contando o que tinha acontecido na sala de aula, porque tinha gente que estudava em outra sala. Ficava comentando o que tinha achado da aula, uns achava chata, outros dizia que num tinha entendido nada, uns gostava de um professor, outro já achava o outro mais simpático, era divertido. Eu queria agora me aperfeiçoar mais no corte e costura, porque eu aprendi sozinha, descosturava uma blusa ou uma calça e depois cortava em outro tecido, e aí costurava tudo de novo e fazia outro pra mim, pros meninos.” (Entrevista dada por Hortênsia, janeiro de 2013).*

### 3.3 HISTÓRIAS DE VIDA: A VISIBILIDADE DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

Os relatos que aqui encontramos são de mulheres que abandonaram os estudos na idade regular por diversos motivos como pobreza e falta de informação, como nos casos de Violeta e Begônia que acreditavam que os estudos findavam na 4ª série do antigo curso

primário. Para enfatizar tais narrativas, iremos aprofundar a nossa discussão em torno das questões citadas e da busca dessas mulheres por melhores empregos.

*“E eu que pensava que os estudos acabava na 4ª série, nem imaginava que um dia pudesse ter uma moto. Agora, eu posso dizer que terminei o ensino médio e que tudo o que consegui foi porque me esforcei e nunca desisti de lutar. Quando era pequena pensava que nunca ia voltar pra escola, mas, a vida me mostrou que tudo com esforço e força de vontade dá certo. Tá vendo Rita, agora eu posso dizer que vale a pena sonhar, e que valeu a pena todo cansaço que passei. Eu fico imaginando, pra quem só dependia da bolsa - família, agora ter um salário fixo todo mês e uma transporte, graças a Deus, sou realizada!” (Entrevista dada à pesquisadora por Begônia em junho de 2012).*

*“Ana imagine aí, uma pessoa entrar doente num hospital e num querer sair mais (risos). Era eu. Toda vez que ia pras consultas, ficava “curiando.” E se eu num tive curiosidade heim? Tá vendo! Num tinha tido a oportunidade de ter conhecido gente pra me ajudar a ser o que sou hoje. Sou técnica de enfermagem, graças à força de vontade. Se fosse pra desistir de estudar tinha feito no primeiro dia. Tive coragem. Agora tou realizada, posso ver meus filhos de roupinha nova, um sapato novo, ajudar meu marido. Isso é muito bom pra mim!” (Entrevista dada á pesquisadora, por Violeta em junho de 2012).*

A exclusão escolar das mulheres é datada historicamente e se caracteriza como elemento de desigualdade social sustentando uma fictícia predominância “étnico, racial, cultural, de classe social, gênero, sexo e religiosidade de determinado grupo social em detrimento de outros” (COSTA, 2008). Ou seja, ditando formas de consciência social que se impõe como única e universal própria da classe dominante, particularmente na relação do modo de produção capitalista, ou seja, submetimento do trabalho ao capital (COSTA, 2008).

Em um estudo intitulado “*Mulheres na sala de aula*”, Guacira Lopes Louro, afirma que para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções da matemática era geralmente acrescido com aulas de piano e do francês, que era ministrado por professores particulares em suas próprias casas, ou em escolas religiosas. O comando da casa estava destinado a essas mulheres, e para isso elas deveriam estar completamente preparadas. O espaço privado era o seu território, já que as aparições públicas estavam restritas apenas em ocasiões especiais e ligadas a igreja, como missas, novenas e procissões.

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a firmamento de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas ou doses menores* de instrução. Na opinião de muitos não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimento, já que o seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria acima de tudo, uma moral sólida

e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro (LOURO, 2004, p.p. 446-447).

A partir das considerações de Louro (2004), percebemos que a educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos. Atualmente esse é um dos fatores que privam essas mulheres de seguir com as suas trajetórias escolares, tendo em vista que a recusa dos seus cônjuges em ficar com os filhos no período em que elas permanecem na escola torna-se evidente. Como podemos identificar na fala Hortênsia a imposição do marido em que ela só poderia estudar se um dos filhos fosse com ela à escola.

*“Se eu fosse desistir de estudar de novo tinha desistido. Meu marido com aquela história de que mulher tá andando em cima de um caminhão e de conversa com todo mundo, num dava certo e botando os meninos contra mim. Era! Nem os meninos queria que eu estudasse, pode um negócio desse? Se fosse depender de apoio deles tinha desistido. Mas tive perseverança e muita fé, e disse pra mim mesma, você num vai desistir! E num desisti não! Tá vendo, se eu tivesse dado ouvidos ao que o meu marido dizia, tava aí, sem saber de nada, sem ter conhecimento de nada né? Graças a Deus, tô aí com minhas costuras, meu trabalho. E, quando tô costurando e eles é quem faz a comida.” (Entrevista dada à pesquisadora, por Hortênsia em janeiro de 2013).*

Introduzir as peculiaridades da vida de cada uma das mulheres pesquisadas significa, para nós, dar voz às mulheres, analisar e refletir acerca de suas trajetórias escolares interrompidas, dar visibilidade aos seus discursos de resistência e, por sua vez, a partir desses discursos, criar espaços para que haja uma efetiva promoção no atendimento das demandas excluídas dessa população significativa da sociedade dentro das políticas públicas educacionais do país.

As histórias de vida narradas acima demonstram as trajetórias escolares interrompidas diante da luta imposta pela sobrevivência que delega à escola um lugar secundário durante a infância dessas mulheres. Mas, dadas às condições objetivas da realidade social de cada uma delas, procuramos dar ênfase as suas peculiaridades em relação aos fatores que as fizeram desistir da escola e retornar após um longo período longe dos bancos escolares.

De fato, algumas condições encontradas nas trajetórias escolares das entrevistadas acima evidenciam algumas particularidades vivenciadas por elas, no entanto, existem algumas circunstâncias que são peculiares em todos os casos que podem ter contribuído para a interrupção da vida escolar de maneira prematura das entrevistadas. A maioria das mulheres que entrevistei aponta a questão financeira como fator principal para o abandono dos estudos na chamada idade regular. “A inserção da criança no trabalho e, sobretudo quando esta

representa uma forma de contribuição à subsistência familiar diminui as possibilidades de permanência no sistema educativo” (ZAGO, 1999, p.69). Como podemos perceber no depoimento de Dália:

*“Eu estudei até 13 anos. Parei para trabalhar em casa de família. Meu pai disse que tinha que trabalhar, e depois casei com 14 anos, e dois anos depois tive a menina. Estudei até a 4ª série. O primário né? Eu lembro que fiquei triste, sabe! E também porque eu passava o dia trabalhando na casa de uma senhora onde meu pai trabalhava também. Eu e minha irmã e um irmão paramos todos pequenos ainda. Quando eu via as minhas filhas estudando, fazendo as tarefinhas da escola me dava àquela vontade de voltar a estudar. Lembrava de quando estudava, ia todo dia de manhã, eu, minha irmã e meu irmão. Era tão bom.” (Entrevista dada à pesquisadora, por Dália em junho de 2012).*

Algumas estratégias de resistência utilizadas pelas entrevistadas demonstram certas peculiaridades entre elas que as fizeram concluir a EJA. A entrevistada Violeta passou por onze cirurgias, e, como as suas “visitas” a hospitais eram frequentes, ela utilizou-se disso para trabalhar como acompanhante de doentes. Estrategicamente, utilizou-se de um sonho adormecido que era o de ser enfermeira, e retornou à escola para concluir o ensino médio que era o requisito para fazer o técnico em enfermagem.

Da mesma forma que Violeta, a estratégia utilizada por Orquídea foi a de não desistir do sonho de se tornar uma funcionária efetiva na repartição pública em que trabalhava. O que ela precisava era concluir o ensino médio para que isso acontecesse.

A única forma que Hortênsia encontrou de burlar a autoridade do marido em negar-lhe o direito de concluir seus estudos, foi negando-se a fazer qualquer atividade doméstica, inclusive cozinhar, enquanto ele não permitisse que ela retornasse à escola. Um dia inteiro em frente à TV, e finalmente, uma prova, onde ela tirou nota máxima, comprovando o que ela realmente fazia na escola: *“Eu disse: Olha aqui! Eu num tava indo brincar não, visse! Eu tava indo pra estudar”* (Hortênsia, janeiro de 2013).

### 3.3.1 “Não havia porque *mobilizar*<sup>6</sup> a cabeça da mulher...”

*“Fiquei em casa parada. Só assistindo televisão. Fiquei, assim, quase fazendo birra mesmo, para ele deixar eu estudar”* (Hortênsia, Junho de 2013). O discurso e a estratégia utilizada como resistência pertencem a uma das entrevistadas, e mostra como o seu marido se comportou diante de sua decisão de retornar aos estudos, tendo que se recusar a fazer as atividades domésticas, passando o dia assistindo TV até que ele concordasse que ela voltasse

<sup>6</sup> Referência cunhada por Rose Marie Muraro.

a estudar, mas, tendo que levar um dos filhos com ela. Atitudes como estas de aversão declarada por parte dos cônjuges, vem a favorecer o resultado dos estudos feitos por Touraine (2007), em sua obra intitulada “*O Mundo das Mulheres*”, com mulheres francesas. Para o autor:

Essas mulheres convivem com a tensão de múltiplos sentimentos e, ao mesmo tempo em que se percebem como mulheres-vítimas, também se impõem como mulheres-sujeitos. Estão conscientes de suas limitações e desafios diários, mas se negam a abdicar diante das dificuldades e oposições. Essas mulheres vivem a complexidade da vida cotidiana, porém não permitem que os desafios operem simplesmente como categorias excludentes de “isto” ou “aquilo” (TOURAINÉ, 2007, p. 76).

De acordo com Costa (2008), essa alternativa de incerteza de ao mesmo tempo se perceberem como mulheres-vítimas e mulheres-sujeitos é um reflexo da complexidade dúbia das mudanças e continuidades vivenciadas pelas famílias contemporâneas. Nas últimas décadas, as transformações abrangendo as relações familiares estão sendo impetuosas e vertiginosas. Ou seja, a tradicional ordem familiar foi e está sendo modificada para ceder o lugar a uma nova ordem em que a importância individual passa a ter uma “posição privilegiada nas relações homem-mulher e pais-filhos” (SARTI, 2003).

Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social (SARTI, 2003, p. 43).

Ainda há aqueles cônjuges que acham a iniciativa das mulheres em voltar a estudar válidas, como no caso de Orquídea, que recebeu incentivo do esposo e da ajuda da sua mãe, o que segundo ela, foram importantes nessa nova etapa de sua vida, pois, a partir desse apoio ela começou a galgar novos horizontes. Para Orquídea, ter tido esse incentivo por parte do marido foi importante, pois, influenciou muito nas questões emocionais vividas por ela, quando pensava em desistir por causa do cansaço, ou até mesmo na ajuda que ele dava em casa com os filhos e com os afazeres domésticos.

*“O meu marido me incentivou muito, ele ficava dizendo aos meus meninos: eita a tua mãe agora é estudante! Tu sabe as pecinhas como são, né? Ele se preocupava quando tinha prova, aí eu ia pro trabalho e não tinha tempo de estudar. Ele me ajudou muito, e nunca me pediu pra desistir. Isso me deu mais força pra continuar e ir até o fim.”. (Entrevista dada à pesquisadora, por Orquídea em junho de 2012).*

No caso de Violeta também houve o incentivo do seu esposo, os seus filhos reclamavam muito, pois, na época eram pequenos e queriam a presença da mãe. Mas o seu marido deu força e dizia sempre que ela não se preocupasse que eles levariam aquela luta juntos.

*“Os meus filhos reclamavam muito porque era tudo pequeno. Eu ficava com uma dó, porque eu passei um tempo doente sem cuidar bem deles, e depois o trabalho e o estudo. Mais meu marido dizia pra não me preocupar, que tudo ia dar certo. Sempre me apoiando né? Aquilo era pro nosso futuro né? E, tá sendo né? Agora ele tá doente, não trabalha e eu tomo conta de tudo e a menina me ajuda a cuidar dele.” (Entrevista dada à pesquisadora, por Violeta em junho de 2012).*

É necessário entendermos que ainda somos herdeiras e herdeiros de uma cultura patriarcal, mesmo sabendo que, hoje em dia, existem outras discussões acerca das relações de gênero e, que as mulheres passaram a ocupar diferentes posições nos diversos espaços sociais. Nas falas de nossas entrevistadas, percebemos que o discurso principal gira em torno do ato de cuidar. Essas mulheres entendem que, como é da “natureza feminina cuidar melhor”, a sua obrigação de mãe está totalmente vinculada ao de cuidar da casa, cuidar dos filhos, cuidar do marido, aumentando assim a sua responsabilidade, também, pelos cuidados concernentes as questões materiais tais como alimento, moradia, vestuário, remédios e tudo o mais que o ser humano necessita para viver. Nessa situação ela não recebe cuidados, mas, a sua fragilidade ainda circula na reafirmação da necessidade de se ter uma figura masculina em casa.

A manutenção de uma estrutura de poder social organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades. É esse discurso conservador que produz culturalmente o que é masculino e o que é feminino, e, o que é do masculino e o que concerne ao feminino: modos de vestir, modos de se comportar, modos de dizer, modos de amar, modos de cuidar, modos de negociar, modos de ser pai e ser mãe, modos de se portar no mundo doméstico e no mundo do trabalho, modos de ser aluna e ser aluno e modos de matricular, dentre tantos outros modos pelos quais somos constituídos/as, constituímos nossas práticas e nos constituímos como mulheres e homens (SILVA, 2002, p.88).

Sob a ótica de Foucault (1987), podemos afirmar que esse tipo de comportamento é responsável por produzir os próprios sujeitos sobre os quais falamos, fazendo com que as mulheres se produzam como tais como “cuidadoras”, como parte da “sua natureza”, ou como aquelas que necessitam de ser “cuidadas”, e isso não leva em conta apenas o fato de serem consideradas “frágeis”, mas, porque “faz parte da natureza do macho” está sempre na vigilância da fêmea. Da mesma forma podemos entender isso como uma afirmação de que cuidar e ser cuidada “é parte da natureza feminina” e, na outra ponta dessa relação, receber os

cuidados de uma mulher e ser capaz de protegê-la “é parte da natureza masculina” (FONSECA, 2002).

De acordo com Sarti (2003), se antes o controle e a divisão de papéis no interior das famílias se sobrepunham à vontade e necessidades individuais (dos homens), hoje, a dimensão individual, quando não se sobrepõe, ao menos se manifesta ou se coloca em nível de igualdade diante da vontade dos demais membros da família como podemos perceber no depoimento de Cerejeira: “*Meu marido sempre dividiu as tarefas de casa, lavar, varrer. A gente sempre fez tudo junto.*” E isso se torna, em muitos casos, foco de conflito no interior de muitas famílias. “Harmonizar a dimensão dos desejos e necessidades individuais aos desejos e às vezes imposições familiares e sociais” (SARTI, 2003), tem-se mostrado um dos mais desafiadores problemas das relações familiares da atualidade.

Michelle Perrot, em sua obra *Mulheres Públicas*, afirma que o lugar das mulheres no espaço público sempre foi problemático no mundo ocidental, o qual desde a Grécia antiga, pensa mais energicamente a cidadania e constrói a política como o coração da decisão e do poder. Pitágoras afirmava que “uma mulher em público está sempre deslocada”. Para a autora, prende-se a percepção da mulher uma ideia de desordem, mas, todavia, a mulher é um ser “selvagem, instintivo, mais sensível do que racional, ela incomoda e ameaça” (PERROT, 1998).

(...) essas representações, esses medos atravessam a espessura do tempo e se enraízam num pensamento simbólico da diferença entre os sexos, cujo poder estruturante foi mostrado pelos antropólogos. Mas, assumem formas, variáveis conforme as épocas, assim como as maneiras de geri-las. Nas sociedades que pensam o político, isso se traduz por uma divisão racional dos papéis, das tarefas e dos espaços sociais (PERROT, 1998, p. 09).

De acordo com a mesma autora em sua obra *Os excluídos da história* (1988), as relações das mulheres se inscrevem primeiramente no jogo das palavras. Se elas não têm o poder, no sentido polissêmico da palavra, as mulheres têm, poderes. No ocidente contemporâneo, elas investem no privado, no familiar e mesmo no social, na sociedade civil. De acordo com a autora:

“Embora juridicamente as mulheres ocupem uma posição em muito inferior aos homens, elas constituem na prática o sexo superior. Elas são o poder que oculta por detrás do trono e, tanto na família como nas relações de negócios (...)” (PERROT, 1988, p.168).



Para Perrot (1988), a fala das mulheres conserva grande liberdade de expressão. Enquanto a escola, as formas modernas de organização constroem histórias oficiais depuradas e acabadas, as mulheres guardam o traço do que se gostaria de conter. As memórias da escravidão, abolida em 1888, persiste entre o povo brasileiro através das lembranças das avós. “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as mulheres” (PERROT, 1988). Segundo a autora:

Os pesquisadores de história oral conhecem por experiência própria a diferença entre a relação dos homens e das mulheres com o seu passado: homens mudos, que esqueceram quase tudo o que não tem relação com a vida do trabalho; mulheres faladoras, a quem basta deixar apenas vir a onda de lembranças, por pouco que as se interrogue a sós; o homem habituou-se demais a impor silêncio às mulheres, rebaixar suas conversas ao nível de tagarelice, para que elas ousem falar em sua presença (PERROT, 1988, p. 207).

Em nossa pesquisa entendemos muitas vezes que os “cortes” durante as falas de nossas entrevistadas são oriundos dessa forma de pensamento, que, muitas vezes elas carregam consigo. Mesmo estando distante do “macho opressor”, elas temem que suas vozes ecoem e sejam ouvidas pelos cônjuges. O ato imperativo de calar a voz de quem quer falar, e de rebaixar essa voz a apenas tagarelice, é rompido quando essas mulheres decidem que apenas calá-las não é o bastante e saem em busca de melhores oportunidades de vida. Querem aprender a ler, a escrever, ter oportunidades e competir em pé de igualdade com homens e mulheres por uma vaga de emprego. Querem dar uma vida melhor do que tiveram para seus filhos e filhas. Mesmo assim, essas mulheres continuam sendo mães, esposas, filhas e, além de tudo isso passam a serem “donas” de suas próprias vidas, fazendo com que toda a “móvel” que, por opção quiseram por em suas cabeças, valham a pena, e, servirão para que elas sejam ouvidas, como no caso das mulheres entrevistadas durante essa pesquisa.

### **3.3.2 A longa jornada diária: Mulher, mãe, esposa e aluna.**

Para entendermos a longa jornada que essas mulheres tiveram que enfrentar diariamente é necessário termos a compreensão de que para estar novamente em uma sala de aula fora necessário “brotar” em cada uma delas uma motivação. O que impulsionou tais mulheres a se disporem a retornar aos bancos escolares?

De acordo com Williams (1999), o termo “motivação” é composto por muitos fatores diferentes e sobreposto como o interesse, a curiosidade, e o desejo de sucesso. Para Buarque de Holanda (1986, p. 1164) a palavra motivação é definida da seguinte forma:

s.f. Ato ou efeito de motivar. &151; Palavra popularmente usada para explicar por que as pessoas agem de uma determinada maneira. Em psicologia e nas outras ciências do comportamento, a palavra tem uso mais limitado. Alguns cientistas vêem a motivação como fator que determina o comportamento, tal como expresso na frase "todo comportamento é motivado".

Para Miller; Ferreira (1967, p. 05):

[Motivação é] o termo geral empregado para desenvolver o comportamento instigado por necessidades e dirigido a objetivos. É um processo que se passa no interior de um indivíduo, com o sentido de satisfazer necessidades, mediante a obtenção de determinados objetivos.

Para uma melhor compreensão do processo que levou essas mulheres a pensarem em um retorno aos bancos escolares, é necessário entendermos quais foram às motivações que as impulsionaram a tomar tal decisão. Oriundas de famílias pobres, essas mulheres carregam consigo histórias de vida em que as necessidades básicas não eram supridas. Originárias de numerosas famílias, onde o trabalho, aparentemente, era mais importante do que os estudos, “optaram”, por substituir outra necessidade básica, a educação, através da labuta na roça. Isso ocorre principalmente em famílias humildes, em que crianças e adolescentes em idade escolar, muitas vezes, em virtude da necessidade de auxiliar os pais no sustento da casa, são afastados da escola.

Nas narrativas colhidas durante essa pesquisa conseguimos nos inteirar mais acerca do que é ter fé e do que é ter esperança nas coisas através dos exemplos dessas mulheres. Podemos citar, por exemplo, que ao ponto em que houve uma motivação - que eles se referem como “fé”- entre essas mulheres ao decidirem enfrentar as circunstâncias da vida, os desmandes do marido, a falta de dinheiro, filhos pequenos, casas para cuidar e, principalmente, anos sem estudar, elas exerceram uma vontade visceral de mudarem de vida e serem tratadas como iguais perante sociedade.

*“Graças a Deus primeiramente, por ter me dado força pra ir até o fim. Muitas vezes penso que tô sonhando. Mas vejo que enfrentei tudo isso porque sempre quis dar uma vida diferente da que tive aos meus filhos. E, essa força quem me deu foi Deus né? Poder agora olhar pra trás e ver que tudo o que enfrentei, cansaço, fome, humilhação passou, e serviu pra mim levantar a cabeça e mostrar pros meus filhos que a vida é boa né? Que a fé e a força de vontade têm que ser maior que tudo né?” (Entrevista dada à pesquisadora, por Hortênsia em janeiro de 2012).*

O primeiro ponto a ser citado entre as motivações é a melhoria de vida, melhores empregos. É notório que a demanda do novo modelo imposto pela sociedade ocorrido nos últimos anos, fez com que muitas mulheres buscassem o aumento de sua escolaridade, para que assim pudessem ser inseridas no mercado de trabalho, e, sendo assim, conquistar os direitos básicos para o exercício da cidadania.

De acordo com Louro (2004):

Apesar das conquistas obtidas nas últimas décadas, ainda existem muitos desafios para que o gênero feminino viva uma situação de real igualdade, no que diz respeito ao acesso a escolarização, ao emprego formal e remunerado, ao salário digno e a ascensão a cargos no trabalho. Os estudos sobre gênero e escolarização feminina apontam que processo de exclusão das mulheres das camadas populares, do ambiente escolar, deve-se, principalmente, por estas assumirem desde cedo, obrigações domésticas ou por buscarem meios de sustento da família, desempenhando atividades das mais diversas ordens no mercado de trabalho, no emprego doméstico, em subempregos ou outras atividades informais (LOURO, 2004, p. 37).

Acerca dos alunos da EJA em relação à questão de empregos, Arroyo (2007) afirma que pesquisas indicam um aumento de empregos, e ressalta também a necessidade de se atentar para tais informações, pois, o emprego aumentou mais para a informalidade do que para o trabalho remunerado de forma digna e com garantia de direitos trabalhistas. Ele ainda diz que provavelmente os jovens da EJA contribuíram para esse aumento, já que segundo o autor, são eles que estão se ocupando do trabalho informal, pois, não há vagas no mercado formal e acabam com os subempregos.

Para Bernard Lahire (2011), apesar da visível desigualdade social contemporânea, o que se é estabelecido e nomeado entre as classes sociais, pode contar com a imobilidade do passado, pesando sobre o presente e fixando os limites do possível, para se reproduzir. Em seu estudo, o autor tenta analisar o sucesso escolar de alunos e alunas de classe pobre, objetivando entender como esses alunos e alunas tendo forte possibilidade de fracasso conseguem escapar desse risco, e, até mesmo, em certos casos, ocupam os melhores lugares na classificação escolar.

Nesse sentido, o levantamento que fizemos durante a pesquisa acerca da situação sócio econômica em que essas mulheres e suas famílias se encontravam foram importantes para compreender o que Lahire (2011) fala acerca de que a escola pode sim promover a ascensão social. Podemos entender melhor esse fato quando o autor trabalha com os conceitos de capital cultural familiar objetivado e capital cultural incorporado. O primeiro seria os casos em que a família adquire livros e os dá aos filhos que, por sua vez não possuem o capital

cultural incorporado, e não desfrutam de tais leituras. Esses pais não exercem esforço nenhum para ajudar seus filhos na construção do seu próprio capital cultural, então segundo Lahire (2004), não adianta famílias terem capital cultural e disposições culturais, se elas não podem, por um motivo ou outro, "transmitir" tal capital e tais disposições culturais para os filhos. Como podemos perceber no depoimento de Magnólia:

*“Estudei até a 5ª série, depois parei para casar, estava com 15 anos. Os meus irmãos uns pararam de estudar as meninas continuaram estudando. Na realidade voltar a estudar não foi uma decisão minha. Foram meus filhos e meu marido que me deu apoio e me incentivou muito. Porque eu dizia que um dia eu ia fazer vestibular para matemática. Eu tive muita dificuldade com os assuntos. Era muita dificuldade e muita coisa difícil. Quando eu dizia: vou desistir, mas o meu marido dizia que não. Ele me incentivou, porque tinha a consciência que tudo iria melhorar tanto para mim como para ele, e, ele já era formado né? Sabia o quanto é importante você ter conhecimento. Enquanto trabalhava na secretaria da escola quando tinha um tempinho pegava o caderno pra estudar. Graças a Deus com a ajuda do povo lá de casa mesmo consegui. Ninguém reclamava. Lá em casa era tudo tranquilo, né. Já que eu tinha apoio deles, feliz e tranquila por ter vencido essa etapa. A EJA contribuiu e muito, porque apesar do povo dizer que a EJA ensina pela metade, ser deficiente, eu consegui passar no vestibular para Pedagogia. Consegui, Hoje sou diretora da Escola, e é muito difícil lidar com todo mundo. Hoje a minha família tá feliz, porque eles reconhecem meu esforço de ter realizado o sonho deles, e o meu também porque fiz universidade. A EJA significa perseverança. Ela dá oportunidade para você de pensar em muitas coisas, principalmente para os adultos que tem responsabilidade de casa, filhos, marido, bicho pra cuidar num lugar desses que não tem muita variedade de trabalho, né! Penso em fazer uma especialização em matemática” (Entrevista dada à pesquisadora, por Magnólia em janeiro de 2013).*

Em contrapartida existem pais, segundo o autor, que quase não fazem uso da leitura, mas, por sua vez, exercem um papel de interlocutores entre o que é cultura escrita e seus filhos. Como eles fazem isso? Eles o fazem quando pedem ou orientam seus filhos a ler e a escrever histórias, fazem questionamentos acerca do que os filhos leram, e isso vem a corroborar com a ideia de que não basta às famílias terem capital cultural ou “disposições culturais”, pois, isso não é garantia de que capital cultural possa ser transmitido. Assim:

(...) se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se "pertencem" a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (LAHIRE, 2011, p. 339).

Para as mulheres dessa pesquisa a possibilidade de adquirirem conhecimento, de absorver do mundo tudo o quanto elas pudessem era necessário, uma vez que à escola e a forma como ela foi delas separada e, conseqüentemente, o retorno tardio a esta fez com que a

possibilidade de adquirirem um diploma de conclusão do Ensino Médio através da EJA se tornasse um fato real em suas vidas.

O fato de não terem tido oportunidade de frequentar a escola na idade “regular” não as tornaram menos interessadas nos estudos, pelo contrário em suas narrativas é possível perceber que todo esforço para conseguir se formar era válido. Mas, para essas mulheres o retorno a escola significava mais do que apenas “aproveitar o tempo perdido”, essa volta tinha um significado de uma nova vida, de um nascer de novo para o mundo, de se afirmar como cidadãs e fazer valer seus direitos como mulher, mãe e esposa. Essas mulheres queriam que esse reconhecimento partisse primeiramente delas, e assim o foi. Elas enfrentaram as adversidades, enfrentaram as suas angústias, os seus medos, enfrentaram as circunstâncias que através dos seus filhos e esposos lhes diziam que “mulher não precisa estudar”, ou que “é muito velha para estudar”, ou até mesmo que “mulher fica muito sabida quando estuda”, e foram até o fim. Essas situações acabam por sobrecarregar as mulheres, mas, todavia elas permaneceram em sala de aula da EJA, não se importando com a existência de possíveis relações de desigualdade entre homens e mulheres que permearam as suas histórias no decorrer de suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a importância da escolarização está mais evidente, mesmo sendo um direito de todos, assegurada pela nossa Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, observa-se que muitas pessoas foram excluídas deste processo por algum motivo em determinado momento de sua vida. São estes os que mesmo na fase adulta permanecem analfabetas ou com nível de escolaridade baixo e que acabam buscando a EJA como forma de promoção social e econômica.

Para Gadotti (2008) o conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania.

É fato que as políticas públicas voltadas para a população de Jovens e Adultos não é priorizada em nosso País. É preciso que os nossos administradores e a sociedade civil se organizem e fomentem ações que articulem outros segmentos da sociedade para que sejam criadas as condições necessárias para a implantação de políticas que sejam duráveis e definitivas enquanto houver jovens e adultos sem educação escolarizada no País. Quanto aos egressos, como é o caso das mulheres de nossa pesquisa, é necessário uma política educacional que vise a garantir a continuidade dos estudos aos alunos da EJA.

Em relação às políticas públicas de gênero, percebemos que elas não são neutras e diferenciam homens e mulheres. Enquanto esse fato não for levado em conta, a formulação dessas políticas públicas, não se está efetivando, de fato e de verdade, a igualdade de gênero. Outra reivindicação que precisa ser reforçada é a ação afirmativa para as mulheres. É notório que a persistência da desigualdade de remuneração das mulheres no mercado de trabalho dificulta sua autonomia econômica.

O presente estudo teve por pretensão analisar as trajetórias de mulheres egressas da modalidade Educação de Jovens e Adultos na cidade de Barra de Santana, Paraíba. Observando assim se a partir da inserção dessas mulheres na EJA, houve mudanças ou não na qualidade de vida, ou nas suas relações familiares. Para tanto, tentamos aqui verificar se a educação escolarizada surtiu algum efeito e qual o seu efeito na vida de cada uma delas.

Através das histórias das trajetórias dessas mulheres base para toda a discussão suscitada neste estudo, retratamos a história de vida de cada uma delas, antes, durante e após o retorno à escola, mostrando as dificuldades enfrentadas, as expectativas com relação à escola

e seus sentimentos após, novamente desistirem dos estudos. Em seguida analisamos suas trajetórias, identificando as regularidades e irregularidades dos casos apresentados, discutindo com autores e autoras que versam acerca desse tema. As diferentes trajetórias escolares e de vida dessas mulheres foram apresentadas de modo que nos permitissem comparar e analisar cada caso, destacando as peculiaridades e as semelhanças entre elas. Assim, poderíamos compreender como as expectativas após o retorno à escola se cumpriram na vida de cada uma delas e analisar como cada uma lidou com o fim da rotina escolar.

Este estudo possibilitou-nos perceber que os motivos pelos quais algumas mulheres não tiveram acesso à escola ou os motivos que impossibilitaram que dessem continuidade aos seus estudos foram atravessados pelas representações naturalizadas de gênero, que partem do pressuposto de que a função “natural” da mulher é cuidar da casa, filhos e marido, e que, para tanto, estudar se torna inviável e/ou não é necessário. Também evidenciou que essas mulheres estão sendo interpeladas pelos discursos que enfatizam a educação escolarizada como capaz de transformar a vida das pessoas através do conhecimento adquirido e da inserção social.

Nesse sentido, ao analisar as narrativas apresentadas, buscamos discutir e problematizar alguns discursos e práticas socioculturais que, ao transitarem e se correlacionarem no âmbito social, estiveram e estão implicados na constituição dessas mulheres nos modos de ser, agir e interpretar as coisas do mundo.

Durante a pesquisa, ficou claro para nós que o apoio e o incentivo familiar são os principais fatores para o retorno à escola, a permanência nela e a continuidade dos estudos, além de ser sinônimo de afirmação de tranquilidade para dedicação aos estudos. A nosso ver a falta de apoio se mostra como mais um obstáculo a ser encarado, mais uma dificuldade a ser enfrentada. Percebemos que um número significativo das entrevistadas não teve, quando crianças e adolescentes, grande incentivo dos pais para permanência na escola, o que ocasionou o adiamento do sonho de frequentar a escola. A partir disso verificamos que, no passado dessas mulheres, os principais motivos que as afastaram da escola foram suas famílias, somando ou não filhos e casamento.

No tocante a necessidade de cuidado com os familiares, dificuldades financeiras, são elas as primeiras a abdicar dos estudos em prol da harmonia familiar. Aliás, a prioridade da família sobre a escola e seus sonhos se arrasta por toda a vida, fazendo com que muitas adiem o sonho de retorno à escola por muitos anos, esperando um momento certo. Outras, ainda adiam o sonho de ingresso em uma universidade, priorizando as questões familiares.

Ao entrarmos em contato com os depoimentos orais de vida das mulheres envolvidas na pesquisa, percebemos que por meio deles foi possível conhecer o modo como essas

mulheres se viam e de como a vida de cada uma estava relacionada diretamente com a falta de acesso à educação escolarizada. Com isso concluímos que a questão de gênero sempre esteve presente nos relatos, fosse através dos depoimentos que justificavam o lugar da mulher na sociedade, como aquele destinado ao lar, pelas atitudes das próprias educandas, ao cumprirem funções de mãe, esposa mediante a constituição da vida.

Pretendíamos, finalmente, encontrar possíveis respostas que nos levassem a entender de forma mais clara o universo das egressas e os motivos que motivaram essas mulheres estudantes a darem continuidades aos estudos e almejem uma vida melhor para elas e suas famílias. Assim, verificamos que as maiores dificuldades enfrentadas por essas mulheres, na condição de alunas da EJA foram o cansaço da tripla jornada diária (trabalho, escola e tarefas domésticas), falta de condições financeiras, dificuldade para encontrar pessoas que cuidassem de seus filhos no momento dedicado às aulas, entre outras. E, vimos que a promessa de inserção no mercado de trabalho, possibilidade de ter renda fixa e própria e independência financeira tornaram-se sonhos para muitas dessas mulheres - em alguns dos casos por nós estudados - realizados. Percebemos que essas motivações que impulsionaram sua volta à escola se frustram quando esse sonho de empregar-se e melhorar de vida não acontecem.

Todavia, percebemos durante as entrevistas elementos que evidenciam uma forma de naturalização do papel social da mulher na sociedade, já que elas não questionam as responsabilidades que lhes foram atribuídas ao longo de suas vidas. No nosso entender não demonstram consciência da condição sócio e historicamente imposta a mulher, fazendo com que a maior parte tratasse suas histórias de vida em um plano individual, não as contextualizando dentro da situação da mulher ao longo dos tempos. Portanto, pensando com base em uma perspectiva de relações de gênero, suas trajetórias estão cheias de heranças sociais e históricas que definem seus lugares na sociedade. Mas, essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres, em alguns casos, pobres, negras ou pardas.

Sendo assim entendemos que a prática da EJA, não existe em função de si mesma, nem tão pouco é uma política pública de qualidade se estudado de forma separada dos desafios impostos à vida dessas mulheres que procuraram a EJA. Tendo em vista que quando retornaram a escola, o fizeram com a pretensão de aprenderem algo que pudesse ter utilidade em suas vidas. Mas, podemos dizer que a frequência a um projeto de EJA e sua conclusão contribuiu de algum modo para que suas egressas modificassem suas vidas. Afinal, sentiram-se mais valorizadas, confiantes e orgulhosas de suas condições de mulheres e de egressas da EJA.



Durante o presente estudo trouxemos a reflexão parte da realidade vivida por essas mulheres. Cada uma com a sua história de vida, de resistência e permanência na escola, mas, que ao enfrentarem o desafio de reingressarem aos estudos, se completam e se identificam por fazerem parte de um mesmo contexto social. Provenientes de famílias pouco favorecidas não tiveram uma educação escolarizada na infância por vários motivos. Na fase adulta tiveram a oportunidade de retornar à escola, mas, nem todas chegaram a concluir os estudos. Os empecilhos durante o caminho fez com que o primeiro grupo de mulheres não fosse até o fim, que no caso seria a conclusão da EJA. Mas, o segundo grupo conseguiu atingir a meta e chegar à formatura. Ambos os grupos de mulheres conseguiram melhorar a situação financeira, colheram os louros da vitória, mas, coube ao segundo grupo de mulheres firmar-se em um emprego que lhe proporcionou uma melhor situação financeira, um aumento da auto-estima, e, acima de tudo um visão mais ampla do que é educação escolarizada.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História oral**. 3. ed. RJ: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.); **Sociologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARANHA, Antônia Vitória S. **Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho**: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, nº 12. Jan/junho – 2003.

ARAÚJO, Bernardina. **Contextos e textos das relações de gênero**: Um diálogo com a legislação educacional. In: CAVALCANTE, Janayna e OLIVEIRA, A. M. A de (Orgs.); Educação: territórios em contato. Recife: do autor, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.); **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BANDEIRA, Lourdes. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**: Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Brasília: CEPAL/SPM, 2005.

BARRA DE SANTANA. **Perfil do município de 2011/2012**. Dados da SEMEC/SEMTRAS/SECULT/SMS – 2012.

BASSANEZI, Carla (coord.) - História das mulheres no Brasil. 3º ed. – São Paulo: Contexto, 2000. p. 578. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: Experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Belo Horizonte: UFMG, 2011. (Dissertação de mestrado).

BEISIGIEL, Celso de Rui. **Questões de atualidade na educação popular**: Ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. ANPEd, p.1- 11, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. In:; ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Olho d' Água, 2006.

\_\_\_\_\_, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_, P. Compreender. In: **A miséria do mundo**. 3º. Ed. RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, P. A ilusão biográfica. In: **usos e Abusos da história oral**. Ferreira, M. M. (Orgs.); RJ: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_, P. “Sobre o poder simbólico”. In: **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000** – Brasília: INEP/MEC, 2003.

BRUSCHINI, Cristina – **Mulher, casa e família: Cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1998.

\_\_\_\_\_, Cristina (Org.); **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARLI, Solange Auxiliadora. **Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo no período de 1990/2000: Ordenamentos legais e efetivação institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC: MG, 2004.

CARRANO, Paulo César. (org.); Identidades juvenis e escola. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção educação para todos; 3).

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. & PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Orgs.); **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Eulina Pessoa de. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio Janeiro: DP&A, 2003.

**CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER**. Organização das Nações Unidas, Beijing, China-Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Cláudia. **O trabalhador-aluno da EJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) Goiânia: UCG, 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica, In: LOPES, E.M. et al. (Org.); **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_, C.R.J. **Medo à liberdade e compromisso democrático**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_, C.R.J. A nova lei de diretrizes e bases e suas implicações nos estados e município: o sistema nacional de educação. **Educação e Sociedade**. v. 15, n. 41, p. 186-201, abr. 1992.

\_\_\_\_\_, C.R.J. **A educação e as constituições brasileiras**. Educação Brasileira. Brasília, 1985.

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985-1999**. 2000. 314f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_, M.C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil**, n. 17, p. 11-23, maio 2004.

FEREIRA, Virgínia. A globalização das Políticas de Igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal. In: **Políticas de Igualdade**. Tavares, T; Ferreira, V. (orgs.); Revista da Associação Portuguesa de Estudo sobre as Mulheres: EX AEQUO, N° 2/3. APEM. CELTA. Oeiras, Portugal, 2007.

FONTENELE-MOURÃO, Tânia M. **Mulheres no topo da carreira: flexibilidade e persistência**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRAISSE, G. **Entre igualdade e liberdade**. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, 1995, p.164-171.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.); **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCÍA – HUIDOBRO, Juan Eduardo. **Mudanças nas concepções atuais da Educação de adultos**. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, 1994, Olinda: Anais – Brasília: INEP, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GROSSI, Miriam Pillar. (Org); **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira**, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_, Sérgio; DI PIERRO. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEINSKY, Iria. (Org.); **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 106-122.

HÉRITIER, F. **Privilégio de feminilidade e dominação masculina**. Esprit: Paris, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. **Plano nacional de educação: da tecnocracia à participação popular**. In: CURY, C.R.J. São Paulo: Editora do Brasil, 1977.

\_\_\_\_\_, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2010.

KOLLER, S.H. Diferenças de gênero no julgamento moral. Dissertação de Mestrado não publicada Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas**. Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011, pág.13-22 13. Vol. XXI.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira, **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

LEI DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1827, apud E. M. Lopes. **A educação da mulher: a feminização do magistério**. Teoria e educação, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**MANIFESTO dos pioneiros da educação nova**. A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e gênero?** Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, 2008. Maio/ago.

MEDEIROS, M.J.S.P. de. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

MENEZES, M. A. História Oral: uma metodologia para o estudo da memória. In: **Vivência**, nº 28, 2005, p. 23-36.

MILLER, F.; FERREIRA, M.L. **Motivação da aprendizagem**. Cadernos de educação. Belo Horizonte: MEC/INEP, 1967.

MURARO, Rose Marie. **A Mulher no Terceiro Milênio**: uma História da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1995.

MUZZETI, Luci Regina. **Escritos de educação em Bourdieu**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

NADER, Maria Beatriz. **Mulher**: do destino biológico ao destino social. 2.ed. Vitória: EDUFES/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.

NEGRÃO, Esmeralda V. **A educação da mulher**. São Paulo: Global, 1982.

NIENCHOTER, Rosane; STEINDEL, Gisela Eggert. **Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos**: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire. Revista de Educação Pública - v. 22, n. 48. Cuiabá, UFMT, 2013, 216 p.

NOGUEIRA, V. L. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível de política educacional destinada às mulheres das camadas populares. In; SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.); **Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.); **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.

PEREIRA, Luzia Ribeiro. **De donzela Angelical e esposa dedicada à profissional da Educação**: a presença do discurso religioso na formação da professora. Tese (Doutorado em História da Educação). USP (Faculdade de Educação), São Paulo, 1996.

PEREIRA, Andréia da Silva; MIGUEL, José Carlos. **“Mulher não precisava estudar”**: relatos de vida e de violência simbólica. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PETERSEN, A. T. Discutindo o uso da categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero. In ROSO, A. e et all. **Gênero por escrito: Saúde, Identidade e Trabalho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PRÁ, J.R. Cidadania de gênero, capital social, empoderamento e políticas públicas no Brasil. In: Baquero, M. **Reinventando a sociedade na América latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1987. p. 68-80.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 32°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal**, mulher e relações de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 27, nº 1, 2001.

\_\_\_\_\_, Fúlvia. **A Escola e as diferenças sexuais**. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, nº 107, julho de 1996, pp.7-41.

\_\_\_\_\_, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In.; SAFFIOTI, Heleieth e MUÑOZ, Vargas (Org.); **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

\_\_\_\_\_, Fúlvia; AMADO T. **Mulheres na escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero e patriarcado**. III Encontro “Enfoques Feministas e as Tradições Disciplinares”. Mimeo, 1987.

\_\_\_\_\_, Heleieth. **Gênero Patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 16 (2), jul/dez, 1990.

\_\_\_\_\_. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas. 2005, p. 11-30.

SILVA, Vilma M. da. **As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos**. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. PB, 2003 p.15-31.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, M. L. N. O cenário escolar das relações de gênero. . In: CARVALHO, Maria Eulina P. de. & PEREIRA, Maria Zuleide da C. **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UF, 2008.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOARES, José A.; GONDIM, Linda. Novos modelos de gestão: lições que vêm do poder local. In: SOARES José A e CACCIA BAVA, Sílvio (Orgs); **Os desafios da gestão democrática**. Ed. Cortez. São Paulo, 1998.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TABAK, Fanny. **Gênero, conhecimento, ciência e poder**. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de. & PEREIRA, Maria Zuleide da C. **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária/UF, 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. SP: Ed. Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, C. (2003). **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2ª. ed., Série Marxismo e opressão. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas**. Enfoque do construtivismo social. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

VIANNA, C. P; UNBERHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas no Brasil: 1988 – 2002**. Cadernos de Pesquisa, jan/abr. 2004 v. 34 n. 121, São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas. 2004.

ZAGO, Nadir. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**. Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: Fevereiro de 2013.



# **ANEXOS**

## **Roteiro para entrevista de mulheres que não concluíram a EJA**

### **Perfil**

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. N° de filhos:
5. Os filhos estudam, estão em que série. Tem alguma dificuldade em acompanhá-los no dia a dia da Escola e nas tarefas que são enviadas para casa. Quem acompanha as crianças nos deveres escolares enviados para fazer em casa.
6. Ocupação:
7. Desde que idade trabalha:
8. Local de Moradia:
9. Qual sua renda (e/ou renda da família)

### **Dados sobre a Escolaridade:**

1. Você chegou a freqüentar a escola quando criança e/ou adolescente? Parou com que idade? Que motivos fizeram você parar de estudar? Estava em que série?
2. Você se lembra como se sentiu por ter parado de estudar?
3. Além de você, outras pessoas da sua família, a exemplo de irmãos também pararam de estudar?
4. O que motivou você a voltar a estudar?
5. Foi difícil tomar essa decisão? Recebeu algum incentivo, apoio? De quem?
6. Encontrou alguma dificuldade para se matricular na Educação de Jovens e Adultos?
7. Sofreu alguma discriminação por decidir voltar a estudar? (Tipo piadas, palavras que desestimulavam, entre outros?)
8. Você trabalhava na época que estava estudando na EJA? Em quê?
9. O que contribuiu para sua desistência na EJA? (que fatores impediram a continuar na EJA)
10. Você se arrepende de ter parado de estudar? Sente vontade de estudar, de retomar os estudos?
11. Atualmente você trabalha? Em que atividade? Acha que se tivesse concluído a EJA estaria com outro trabalho, recebendo mais? (Para quem está trabalhando)
12. O que acho da experiência da Educação de Jovens e Adultos? (O que mais gostava e o que menos gostava)
13. Se você tivesse tido a oportunidade de completar os estudos que profissão você seguiria?

## **Roteiro de entrevista de mulheres que concluíram a EJA**

### **Perfil**

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. N° de filhos:
5. Os filhos estudam, estão em que série. Tem alguma dificuldade em acompanhá-los no dia a dia da Escola e nas tarefas que são enviadas para casa. Quem acompanha as crianças nos deveres escolares enviados para fazer em casa.
6. Ocupação:
7. Local de Moradia:
8. Qual a sua renda

### **Dados sobre Escolaridade**

1. Você chegou a frequentar a escola quando criança e/ou adolescente? Parou com que idade. Que motivos fizeram você parar de estudar? Estava em que série?
2. Você se lembra como se sentiu por ter parado de estudar?
3. Além de você, outras pessoas da sua família, a exemplo de irmãos também pararam de estudar?
4. O que motivou você a voltar a estudar?
5. Sofreu alguma discriminação por ter decidido voltar a estudar?
6. Teve dificuldades para permanecer estudando e concluir a EJA?
7. Você também trabalhava fora de casa (emprego em outro setor) no período em que cursava a Educação de Jovens e Adultos?
8. O que fez para você poder trabalhar e estudar ao mesmo tempo? Contou com ajuda de marido, filhos, parentes próximos?
9. Quando estava estudando como era a relação em casa com filhos, marido? Recebia apoio, alguém te ajudava nas tarefas de casa?
10. Como você se sentiu ao concluir a Educação de Jovens e Adultos?
11. A experiência da EJA contribuiu para melhorar sua vida?
12. A experiência de ter cursado a EJA colaborou para conseguir emprego, melhorar de emprego?
13. A experiência de cursar a EJA contribuir para melhorar a sua renda, ou salário?
14. A experiência de ter cursado a EJA influenciou positivamente ou negativamente na sua relação familiar (com filhos, marido, parentes próximos). De que maneira?
15. Qual o significado da EJA para sua vida?
16. Você tem algum projeto profissional em mente, seguir uma carreira? Qual?

Foto 1 - Formatura da turma da EJA.

