

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Jaqueline Freitas Azevedo**

**DA MATERNAGEM AOS BANCOS ESCOLARES: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA  
DE MULHERES/MÃES NA EJA**

**Paranaíba – MS  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Jaqueline Freitas Azevedo**

**DA MATERNAGEM AOS BANCOS ESCOLARES: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA  
DE MULHERES/MÃES NA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profª. Dra. Tânia Regina Zimmermann

**Paranaíba - MS**  
**2017**

A987d

Azevedo, Jaqueline Freitas

Da maternidade aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA/ Jaqueline Freitas Azevedo. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

118f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Mulheres. I. Azevedo, Jaqueline Freitas. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 374

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**JAQUELINE FREITAS AZEVEDO**

**DA MATERNAGEM AOS BANCOS ESCOLARES: DESAFIOS DA  
PERMANÊNCIA DE MULHERES/MÃES NA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Tânia Regina Zimmermann (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- (UFMS-Campus de Navirai)

---

Profª. Dra. Lucélia Tavares Guimarães  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*A minha amada mãe Vandenir da C. F. Azevedo por tudo que ela representa em minha vida e por ser meu exemplo. E também dedico a todas as mulheres que de alguma maneira tem buscado constantemente a emancipação feminina, em especial as que estão cursando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada.*

## AGRADECIMENTOS

Sem a contribuição de algumas pessoas este trabalho não se tornaria realidade. Portanto aproveito este espaço para demonstrar meu carinho e minha gratidão a elas;

O meu primeiro agradecimento só poderia ser a **Deus**, que sempre me livrou de todos os males e me guiou pelo caminho certo, agradeço por todas as bênçãos derramadas em minha vida, pela proteção diária e pelo conforto nas horas difíceis;

A minha **Mãe Vandenir da Costa Freitas Azevedo** e meu **Pai Antônio Aderaldo Silva de Azevedo**, por sempre me apoiarem em minhas escolhas, por terem sido a base para alcançar tudo que almejei até hoje e por acreditarem que seria capaz de superar todos os obstáculos que surgissem na trilha da minha vida e por me motivarem a nunca cruzar os braços diante dos obstáculos;

A minha amiga **Carla Lozano Dourado de Matos** que me apoiou desde o início desta empreitada, quando ainda eu nem tinha alcançado a aprovação para o ingresso no mestrado, ela apostou em mim, ela me incentivou a prosseguir enviando os documentos a UEMS de Paranaíba, e me acompanha até hoje, me dando palavras de conforto e motivação nas angústias enfrentadas enquanto pesquisadora. Amiga sei que me apoia na trajetória de vida, somos irmãs de alma!;

De forma especial, à minha orientadora, professora Dra. **Tânia Regina Zimmermann**, pelo profissionalismo, colaboração e paciência. A confiança em sua competência foi a minha segurança nos momentos de aflição. Sem o seu equilíbrio, certamente essa caminhada teria se feito muito mais difícil. E por você ter acreditado em mim fica aqui minha eterna gratidão;

Ao **Renan**, por ser uma mistura saudável de namorado, marido, amigo, cúmplice e protetor, por compreender meu cansaço, minhas falhas, meus surtos e minhas exigências;

Aos amigos inseparáveis durante o mestrado e que os levarei pela vida inteira – **Gabrielly de Almeida Ribeiro, Orico dos Santos Balta, Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor e Daniella Cristini Fernandes**, com os quais pude compartilhar experiências, alegrias, ideais, momentos difíceis e angústias. Muito obrigada a vocês **Hijos de puta** que se tornaram inesquecíveis na minha trajetória e que possuem todo o meu respeito e admiração;

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Paranaíba) pela qualidade de Ensino oferecido;

A todos os professores da Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS de Paranaíba-Mestrado em Educação), coordenadores e funcionários da Instituição;

A todos os meus colegas de turma, em especial, **Rosimeire Farinelli, Elidiane Brito Pagliuca, Christiane Lacerda Bejas, Paulo Ferrarezzi, Fabiana de Pieri, André Luís Carolli, Thiago Pereira dos Santos e Paola Barbosa Dias**, pessoas que me auxiliaram muito na trajetória de mestrado, acho que eu perturbei vocês incessantemente via watsApp e email, gratidão pessoas maravilhosas;

Ao membro da banca Prof. Dr. **Klinger Teodoro Ciríaco** pelas contribuições ao longo do trabalho, que me mostrou caminhos que eu ainda não tinha visto enquanto pesquisadora, e proporcionou um enriquecimento significativo. Gratidão por tudo!;

A professora Dra. **Lucélia Tavares Guimarães**, pelas importantes contribuições nessa dissertação, agradeço imensamente;

A minha querida irmã, **Vanessa Freitas Azevedo** e meu amado irmão **Maicon Freitas Azevedo**, que apoiaram e compartilharam essa realização;

A todas as mulheres que algum dia foram privadas de dar sequência aos seus estudos e um dia tiveram a ousadia de retomá-los em um curso de Jovens e Adultos. Essas mulheres são a razão deste estudo;

Agradeço, com muito carinho a **Escola Estadual “Bom Jesus”**, que em todos os momentos nos recebeu de forma acolhedora;

Um agradecimento especial, às **colaboradoras desta pesquisa**, pela paciência, disponibilidade durante as entrevistas, amorosidade e interesse em contribuir;

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho, que me garante o título de Mestra em Educação, etapa tão importante e marcante em minha vida.



[...] mulher é mais difícil, porque mulher já tem que ajudar na casa, homem não faz serviço de casa. **(Maria da Penha).**

[...] a mulher é vitoriosa, o homem trabalha sim, mas a mulher trabalha muito mais (risos). **(Princesa Isabel).**

Eu tenho bastante planos, curso técnico que eu quero fazer, fazer bastante curso, tenho vontade de fazer faculdade de Pedagogia [...]. **(Olympe de Gouges).**

[...] então todas as mulheres dona de casa são batalhadoras, que cuida de marido e dos filhos, trabalha e ainda tem animo pra vim pra escola. **(Bertha Lutz).**

Antes eu não pensava em fazer uma faculdade, fazer um curso, e hoje eu já penso, e antes eu não pensava, eu falava eu só quero fazer as aulas da EJA e só [...]. **(Nísia Floresta Augusta).**

[...] a mulher é sabia, é inteligente, ela usa a mente dela, [...], ela sabe aonde ela vai pisar, o que ela vai falar, eu acho que a mulher é mais sábia do que o homem. **(Frida Kahlo).**

[...] eu tava pensando em fazer a faculdade, mas na hora que meus dois filhos estiverem um pouquinho maiorzinhos **(Dandara).**

[...] a gente vive num mundo machista, infelizmente é. A mulher não tem voz, a mulher não tem vez, apesar da gente estar nesse século e falar que as mulheres fazem as mesmas coisas que os homens, mas na minha concepção não faz. **(Minerva Argentina Mirabal).**

No princípio, eu era Eva  
Nascida para felicidade de Adão  
E meu paraíso tornou-se trevas  
Porque ousei a Libertação.

Mais tarde, fui Maria,  
Meu pecado redimiria  
Dando à luz Aquele que traria a Salvação  
Mas isso não bastaria Para eu encontrar o perdão.

Passei a ser Amélia,  
A Mulher de Verdade  
Para a Sociedade  
Não tinha a menor vaidade  
Mas sonhava com a Igualdade.

Muito tempo depois, decidi:  
Não dá mais!  
Quero minha Dignidade  
Tenho meus ideais!

Hoje não sou esposa, mãe ou filha,  
Sou Pai, Mãe, Arrimo da Família.  
Sou Caminhoneira, Taxista, Piloto de Avião,  
Policia Feminina, Operária em Construção.

Ao mundo peço licença  
Para atuar onde quiser  
Meu sobrenome é Competência,  
O meu nome é Mulher!  
(Autor desconhecido)

## **RESUMO**

Este estudo relata os resultados de uma dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS-Câmpus de Paranaíba-MS e tem como objetivo central conhecer as trajetórias escolares de mulheres/mães, a fim de verificar quais dificuldades e desafios de permanência dessas estudantes em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Três Lagoas-MS, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para essa finalidade, foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos técnicos utilizados na investigação foram questionários aplicados a oitenta alunas da EJA e entrevistas realizadas com recurso de gravação, com oito mulheres. Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: ser mãe; faixa etária, onde se priorizou alunas de 20 até 50 anos e, como terceiro critério, foram selecionadas duas alunas de cada turma da modalidade EJA, para compreensão de diferentes universos. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa e como referencial metodológico a história oral. Ficou evidente nessa pesquisa que as histórias narradas pelas alunas são marcadas pelo abandono escolar, devido à necessidade de auxiliarem no sustento da família, e em seguida o casamento e a maternidade. O retorno aos bancos escolares só ocorre no momento em que elas percebem que para melhorar a qualidade de vida e adentrarem em melhores espaços no mundo do trabalho, a conclusão dos estudos é necessária. No decorrer deste trabalho, foram apresentadas inicialmente questões sobre o feminismo e patriarcado. Já no segundo momento, a trajetória da educação de adultos no Brasil até chegar à modalidade EJA. Por fim, os dados da pesquisa em que através das histórias contadas pelas mulheres/mães é possível verificar que a escola é um espaço em que elas empregam expectativas e realizações de projetos. Elas visualizam a escolarização como uma oportunidade para a sua emancipação e ascensão feminina apesar de todos os desafios enfrentados, a educação para essas mulheres é uma maneira de romper com a desigualdade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação. Mulheres mães.

## ABSTRACT

This study reports the results of a master's thesis, linked to the research line "History, Society and Education" of the Post-Graduation Program in Education of UEMS-Câmpus de Paranaíba-MS and its main objective was to know the school trajectories of women / mothers in order to verify the difficulties and challenges of these students' stay in a school of the State School of Education of Três Lagoas-MS, in the form of Education for Young People and Adults (EJA). For this purpose, bibliographical and field research were carried out. The technical instruments used in the research were questionnaires applied to eighty students of the EJA and interviews conducted with recording resource, with eight women. The criteria for choosing the interviewees were: being a mother; age group, where students aged 20 to 50 were prioritized, and the third criterion was two students from each class of the EJA modality to understand different universes. For the development of the research we opted for a qualitative approach and as methodological referential oral history. We show in this research that the stories narrated by the students are marked by school drop-out due to the need to help the family, and then marriage and motherhood, and the return to school benches only occurs at the moment they perceive that to improve quality of life and to enter better spaces in the world of work, it is necessary to complete the studies. In the course of this work, we first present questions about feminism and patriarchy. In the second moment, we present the trajectory of adult education in Brazil until reaching the EJA modality. Finally, we present the research data in which through the stories told by the women / mothers it is possible to verify that the school is a space in which they employ expectations and projects realizations, they visualize education as an opportunity for their emancipation and ascension Despite all the challenges faced, education for these women is a way of breaking with inequality.

**Key words:** Youth and Adult Education (EJA). Education. Women mothers.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEMI</b>	Programa Ensino Médio Inovador
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Relação de objetivos específicos e indicadores de análise de dados a partir do método adotado (História Oral).....	62
<b>Quadro 2</b>	Caracterização das mulheres que frequentam a EJA por faixa etária.....	64
<b>Quadro 3</b>	Perfil das mulheres que frequentam a EJA no quesito cor de pele.....	65
<b>Quadro 4</b>	Perfil das mulheres que frequentam a EJA no quesito cor de Estado Civil.....	67
<b>Quadro 5</b>	Motivos que levaram as mulheres à evasão escolar.....	69
<b>Quadro 6</b>	Motivos que levaram as mulheres a retornarem à escola.....	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 RESTROSPECTIVA HISTÓRICA DO PERCURSO DAS MULHERES EM BUSCA DE CIDADANIA</b> .....	18
1.1 Patriarcado: Reflexões sobre a mulher no espaço público e no espaço privado .....	18
1.2 Revolução Francesa: O elo para a cidadania feminina .....	20
1.3 Olympe de Gouges e a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã .....	23
1.4 O Impacto dos movimentos feministas no Ocidente e a mulher no espaço público .....	25
1.5 Feminismos: breves notas das trajetórias .....	29
1.6 Itinerários da profissionalização e o ensino das mulheres no contexto brasileiro .....	30
<b>2 A EJA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS</b> .....	36
2.1 Paulo Freire e a Educação Popular no Brasil .....	44
2.2 A EJA na Constituição Federal e na LDB: Entre os escritos do papel e a efetivação de políticas educacionais à essa modalidade de ensino .....	46
2.3 A EJA em Mato Grosso do Sul .....	49
2.3.1 A EJA na Escola Estadual “Bom Jesus” .....	52
<b>3 OS IMBRICADOS METODOLÓGICOS</b> .....	55
3.1 A natureza da pesquisa .....	55
3.2 O método da História Oral .....	58
3.3 Participantes .....	60
3.4 Coleta e Instrumentos .....	61
<b>4 AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O QUE REVELAM AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES/MÃES NA EJA?</b> .....	64
4.1 O perfil das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada .....	64
4.2 Entre a maternagem à escolarização: contando a vida por entre letras, tintas e papel .....	70
4.2.1 A unidade da história de cada mulher .....	71
4.2.1.1 A história de Maria da Penha .....	72
4.2.1.2 A história de Princesa Isabel .....	74
4.2.1.3 A história de Olympes de Gouges .....	76
4.2.1.4 A história de Bertha Lutz .....	78
4.2.1.5 A história de Nísia Floresta Augusta .....	79
4.2.1.6 A história de Frida Kahlo .....	81
4.2.1.7 A história de Dandara .....	83
4.2.1.8 A história de Minerva Argentina Mirabal .....	84
4.3 Os singulares e plurais não contados: As entrelinhas das histórias destas mulheres mães alunas da EJA .....	88
4.4 Menina, moça e MULHER: Sentidos da escolarização na trajetória de seus direitos .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	104
Apêndice A: Questionário .....	112
Apêndice B: roteiro para entrevistas .....	113
Apêndice C: Autorização Institucional .....	115
Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	118

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação é fruto das angústias enquanto profissional do Serviço Social; e a motivação em desenvolver essa pesquisa partiu de experiências profissionais adquiridas dos encontros com muitas mulheres de baixa escolaridade e fora da ambiência escolar. Nos atendimentos socioassistenciais realizados profissionalmente, desde junho de 2011, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Três Lagoas-MS, essa proponente deparou-se com mulheres que procuravam o CRAS em busca de cestas básicas e empregos.

Nesse cenário da Assistência Social, ao serem entrevistadas sobre a escolaridade alegavam que haviam se evadido do processo de escolarização por causa de fatores ligados à maternidade, casamento e cuidados domésticos. Sobre a perspectiva de retorno à educação, a fim de concluir a primeira etapa da Educação Básica, a resposta obtida mais incidente, foi a de que não podiam acessar à educação devido à maternagem. Entende-se que,

A prática da maternagem é significada como sendo mais intensa em relação à paternagem, no sentido de que a mãe participa ativamente da educação dos filhos enquanto a paternagem é praticada tendo em vista as funções de provedor do sustento familiar e promoção de atividades de lazer para a família (DANTAS, 2009, p.08).

Outras, das mulheres entrevistadas no setor de Serviço Social, alegavam que o esposo/companheiro não as autorizava para os estudos. Assim, surgiu o interesse pela temática “Da maternagem aos Bancos Escolares: Desafios da permanência de mulheres/mães na Educação de Jovens e Adultos” a ser realizada no município de Três Lagoas-MS, tendo como questão norteadora a seguinte: Quais os desafios enfrentados pelas mulheres/mães para ingressarem e permanecerem na EJA?

A dificuldade de acesso à escolarização alegada pelas mulheres atendidas pela Assistência Social, em sua maioria, se referia à questão da maternagem e pelos interditos dos maridos. Por isso, verificou-se a relevância de adentrar o campo escolar e pesquisar quais os percalços que as mulheres mães matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam para a permanência no processo de escolarização. Pretende-se, ainda, averiguar se o retorno dessas mulheres à instituição escolar possibilita o acesso ao mercado de trabalho melhor remunerado. No decorrer da pesquisa, portanto, serão feitas análises das narrativas

dessas mulheres, no intuito de entender se elas consideram a EJA como um dos caminhos para a diminuição da exclusão a que foram expostas, por muito tempo, bem como examinar se conseguem entrever fissuras para reverter o cenário de submissão ao patriarcado.<sup>1</sup>

Apesar de todo debate empreendido nos últimos anos sobre a condição feminina, sabe-se que as questões de gênero construídas historicamente por diversas sociedades do mundo interferem de maneira significativa na vida das mulheres.

A emancipação da mulher está ligada a questões culturais, sendo necessário compreender as diferenças sociais impostas pela sociedade. Em gênero, os sujeitos femininos e masculinos são tratados pela sociedade de formas diferenciadas, pois a relação entre os sexos está rodeada de processos hierarquizados, principalmente das relações de poder.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o curso de EJA teve início no período de colonização, pela igreja, por meio dos jesuítas, que tinham caráter educativo com foco na religião. O acesso à educação era destinado a uma minoria de cidadãos no período imperial e as maiores excluídas eram mulheres indígenas, negras e pobres, ou seja, constituíam os maiores eixos de diferenciação negativa (BRAIDOTI, 2002). É relevante saber que as meninas foram designadas para exercer o papel de mãe e esposa, cumprindo suas funções domésticas, como preparo da alimentação, cuidados com os filhos, saber costurar e ser submissa ao seu marido. (PERROT, 2007).

No século XIX, o processo de industrialização propiciou o aumento do trabalho feminino e a inserção das mulheres no mundo do trabalho fez com que a luta das mulheres se fortalecesse. Na primeira onda do feminismo<sup>2</sup> a luta pela igualdade social advogava acesso à escolarização obrigatória. Nesta perspectiva, Andrade (2008) aborda que aquela mulher vista apenas como relevante no trabalho doméstico e como uma boa mãe e esposa, poderia ocupar outras posições e espaços sociais.

Entende-se que por causa do patriarcado, as mulheres carregam o ranço de se posicionarem como submissa a figura masculina, e nesta perspectiva, Rago (1998, p.04) observa que “[...] as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública,

---

<sup>1</sup> Patriarcado é aqui entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres (PEDRO, 2005)

<sup>2</sup> Segundo Pedro, o feminismo, como movimento social visível, vivenciou algumas “ondas”. O feminismo de “primeira onda” se desenvolveu no final do século XIX e estava centrado na reivindicação dos direitos políticos como o de votar e ser eleita, nos direitos sociais e econômicos como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança (PEDRO, 2005).

no imaginário ocidental”. Nesse sentido, notam-se claramente os discursos de inferioridade feminina, cuja posição de submissão da mulher perante o homem, é restrita aos assuntos que se referem ao âmbito doméstico, pois aos homens é destinada a posição de poder e dominação nas esferas pública e privada.

A identidade feminina estava fadada à fragilidade, fazendo parte quase que exclusiva do mundo doméstico, pois no patriarcado a mulher não exercia poder de dominação igual ao homem e lhe cabia apenas a gerência do âmbito doméstico, e nesta perspectiva “A identidade da mulher se esvai pelo vento como a essência feminina (ligada à passividade, fragilidade, maternidade e outros “... a de que tanta opressão trouxeram às mulheres)” (WALLERSTEIN, 2004, p.05).

Ainda sobre esta questão do patriarcado, a sociedade norte-americana do século XX dizia que o papel da mulher era “[...] realizar-se como esposa e mãe” (FRIEDAN, 1971, p 17). Assim, fica visível que as responsabilidades das mulheres estavam geralmente relacionadas a atividades domésticas, como cuidadora de sua prole e de seu marido. E qual será a realidade vivida pelas mulheres na contemporaneidade? Será que as mulheres mães que ingressam na EJA enfrentam situações de discriminação enquanto figura feminina, se submetendo à cultura do patriarcado, dificultando inclusive sua permanência na instituição escolar?

Cabe também aqui referenciar a questão de gênero, pois a categoria está ligada às relações sociais, às práticas sociais humanas que interferem na formação da identidade<sup>3</sup>. Além do mais as questões de gênero permitem verificar como as identificações são compreendidas, pois a conceituação de gênero vai além dos papéis traçados na história como masculino e feminino, ou seja, está relacionado com as práticas sociais que homens e mulheres vivem formando, assim a todo o momento a produção de identidades. Joan Scott (1995, p.75) enfatiza muito bem isso, quando advoga que,

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

---

<sup>3</sup> Por identidade entendemos as posições que assumimos ao longo da vida e que não são fixas e nem possuem uma essência (BUTLER, 2003).

A construção da consciência de gênero diz respeito à maneira como as diferenças sexuais são entendidas pela sociedade, pelos variados grupos e em diferentes contextos sociais, pois “O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p.76).

Isso sugere que não se pode estudar gênero sem considerar os impactos de como a questão biológica influenciava e – ainda influencia – na constituição dos papéis sociais e, nessa perspectiva, os estudos de Scott (1995), objetivavam apontar que gênero é a forma como são organizados socialmente os discursos sobre as diferenças biológicas, pois segundo a autora, as relações sociais é o que produz e constitui o gênero.

Mas essas questões de associar o sexo aos papéis sociais a serem desenvolvidos, não é algo novo, pois “[...] a partir do materialismo dos séculos XVII e XVIII surgiu uma tradição que considerava as características físicas do indivíduo como fonte de conhecimento sobre o indivíduo” (NICHOLSON, 2000, p.16). A autora observa que nessa época os órgãos sexuais femininos eram vistos como uma versão menos desenvolvida dos órgãos sexuais masculinos. Também para Laqueur (2001, p.18),

“A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses “fatos”.

Diante do que Scott (1995) e Laqueur (2001) apontaram, fica explícito que elas tentam mostrar que existe a necessidade de se desconstruir o pensamento de dominação do masculino sobre o feminino, em que o homem coloca a mulher em condição de submissão pelas características anatômicas. É necessário, portanto, apreender e examinar o modo com que a cultura do patriarcado interfere de maneira negativa não permitindo que os vistos como “diferentes” também ocupem seu espaço na sociedade, tendo como eixo norteador as relações de poder.

De acordo com Louro (2001, p.27):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

Ainda segundo Louro (2001, p.27), as relações sociais são capazes de construir os indivíduos como figura masculina ou feminina:

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Vários estudos realizados sobre de gênero alertam para as construções sociais sobre a figura feminina e masculina que são naturalizadas, nesse sentido, “o termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1995, p. 85).

Assim, as teorias de Scott (1995), Rago (1998), Pedro (2005), Beauvoir (1968), Friedan (1971), Badinter (1986) e outros autores que forem necessários, permitirão uma análise inicial sobre a evolução da figura feminina na sociedade, que auxiliará no momento em que forem ser realizadas as análises das histórias orais das mulheres entrevistadas.

O objeto de pesquisa, portanto, são as mulheres mães que cursam a EJA. Trata-se de um assunto com forte relevância para a sociedade e na ambiência educacional. Com a pesquisa arrazoamos pela permanência e maior presença de mulheres mães no âmbito educacional, permitindo pensar em políticas públicas que venham ao encontro da realidade dessas alunas que são mães, haja vista que esse é um tema contemporâneo e desafiador.

É com tal perspectiva que esta dissertação tem como objetivo geral verificar quais são dificuldades e desafios de permanência de mulheres mães no Curso de EJA no município de Três Lagoas-MS.

Como objetivos específicos este trabalho pretende verificar o perfil das mulheres mães que tem filhos da EJA; Identificar por meio da voz das entrevistadas quais os medos, expectativas, angústias e desafios do retorno às atividades escolares; verificar quais os fatores que estimulam estas mulheres a se matriculem na EJA, bem como as motivações que levam

a evasão escolar; analisar se essas mulheres que têm filhos percebem que grande parte das dificuldades enfrentadas para a permanência na EJA envolvem questões de desigualdades de gênero.

Para elaboração do problema de pesquisa, foram considerados os apontamentos de Markoni e Lakatos (2007, p. 159) “problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Essa reflexão dos autores enfatiza que o problema da pesquisa permitirá que a questão norteadora da investigação seja estudada, analisada, e respondida pelos seus sujeitos e que seja, também, de relevância no campo educacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa com o intuito de identificar e analisar com mais afinco e com mais proximidade, as mulheres mães sujeitos dessa pesquisa, tentando conhecer suas trajetórias de vida, suas dificuldades devido à sua condição feminina, bem como as aspirações na garantia do acesso à educação.

Sobre esta abordagem Minayo e Sanches (1993, p. 244) observam que:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Para o equacionamento do objeto desta dissertação foi considerado de suma relevância utilizar a história oral, pois essa metodologia de pesquisa instiga a memória dos indivíduos, inclusive alguns apontamentos ligados a história oral revela que “[...] a memória é uma reconstrução do passado, calcada no fluxo de emoções e vivências, e desse modo, cambiante de acordo com o momento atual, sofrendo transformações e flutuações constantes” (CHIZZOTTI, 1991, p. 106).

Cabe apontar que o primeiro momento da pesquisa ocorreu por meio do levantamento do perfil dos sujeitos da EJA com a aplicação de questionários em uma Escola Estadual do município de Três Lagoas-MS, o qual possui a modalidade EJA.

Diante do exposto, no primeiro capítulo serão realizados alguns apontamentos sobre a história da mulher na Revolução Francesa, bem como suas conquistas na Inglaterra e no Brasil, o acesso à escolarização/profissionalização do contingente feminino no Brasil e as questões de gênero que permeiam a sociedade e seus impactos ao público feminino.

O segundo capítulo exporá reflexões que permeiam o campo da EJA, aspectos históricos da educação brasileira e a história da EJA no Brasil. No terceiro, serão realizadas considerações acerca da metodologia da pesquisa, os sujeitos e seu perfil, sobre o município e a escola a ser realizada a pesquisa.

E, no quarto e último capítulos, será feita uma breve contextualização das narrativas de oito mulheres mães que frequentam a EJA, para que se conheçam as suas trajetórias, desafios e perspectivas em relação ao acesso a escolarização.

Nessa direção, entende-se que os fatores que motivaram a realização deste estudo estão relacionados com as experiências profissionais que foram vivenciadas enquanto assistente social, permitindo diálogos sobre esta problemática, de maneira que se possa avançar em uma estrutura social em que prevaleça a justiça e a igualdade.

## **1 RESTROSPECTIVA HISTÓRICA DO PERCURSO DAS MULHERES EM BUSCA DE CIDADANIA**

O escopo desse primeiro capítulo visa realizar alguns apontamentos sobre o patriarcado com foco na Revolução Francesa no século XVIII, um marco no que se refere aos avanços das mulheres e seu reconhecimento na história do Ocidente. Pretende-se também apontar aspectos da condição de dominação e desigualdade em que as mulheres ficaram expostas por um longo período. Portanto, para abordar a história da mulher, faz-se necessário considerar para análise, a figura feminina no espaço privado e a forte presença do patriarcado, espaço este que denota o poder do macho sobre a fêmea. Posteriormente apontar momentos em que as mulheres se indignaram e, por meio de lutas, alcançaram novos espaços, antes negados, e, o terceiro, aspecto refere-se às questões de gênero.

### **1.1 Patriarcado: Reflexões sobre a mulher no espaço público e no espaço privado**

Resgatar a trajetória da condição feminina na sociedade ocidental representa um dos primeiros passos para se entender como ocorreu esse percurso composto por discriminação de gênero, marcado pela inferiorização do sexo feminino em relação ao sexo masculino. O papel do homem era valorizado na sociedade, porém o papel exercido pela figura feminina que ocorria no espaço privado era inferior, não tinha prestígio perante a sociedade.

A primeira questão que merece destaque é a condição feminina vista biologicamente. A mulher não era reconhecida em sua plenitude, pois seus órgãos sexuais era uma versão menos desenvolvida do pênis masculino, assim,

Enquanto vemos, por exemplo, os órgãos sexuais femininos como diferentes dos órgãos masculinos, naquela época eles eram vistos como menos desenvolvidos do que os masculinos. Assim, na noção antiga, a vagina e o colo do útero não eram algo distinto do pênis, mas constituíam, juntos, uma versão de pênis menos desenvolvida (LAQUEUR *apud* NICHOLSON, 2000, p.19).

O modo como a figura feminina era representada no século XVIII, pela medicina, pelo discurso científico e legal e pela sociedade, exprimia com clareza as desigualdades e hierarquias entre os gêneros. O homem com o papel de dominador, ser superior e a mulher a submissa, que deveria estar pronta para servir, principalmente pela questão de ser considerada

menos desenvolvida biologicamente. Essa questão de submissão da figura feminina perante a masculina é fruto do patriarcado, o poder do macho sobre a fêmea.

Simone Beauvoir (1968, p.25) aponta que ser mulher era sinônimo de vergonha, mas ser um homem era motivo de orgulho na sociedade, assim “Na boca do homem o epíteto ‘fêmea’ soa como um insulto; no entanto, êle não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: ‘É um macho!’”

Beavoir (1968, p.29) enfatiza que na cultura do patriarcalismo“ [...] o macho reivindica sua posteridade; ainda se é forçado a concordar em atribuir um papel à mulher na procriação, mas admite-se que ela não faz senão carregar e alimentar a semente viva: o pai é o único criador”.

Nesse excerto, vê-se claramente que a naturalização do papel social da mulher é marcado pela sua desvalorização, não gozam da esfera pública e os homens tem o poder sobre elas. Nesse discurso, o feminino no espaço privado possui suas atribuições que apesar de não serem valorizadas como a posição que o homem ocupa na esfera pública, porém com importância menor.

Esse apontamento sobre patriarcado ainda é uma realidade muito presente na contemporaneidade apesar dos direitos conquistados pelas mulheres, ainda se vê olhares discriminatórios sobre a figura feminina, e percebe-se que não é de hoje, tem resquícios e ranços muito fortes da história da mulher no passado, mulher esta estigmatizada<sup>4</sup>, estereotipada. A desigualdade entre os gêneros é um fator que ainda insiste em permanecer nas relações sociais. Beauvoir (1968, p.54-55) apresenta detalhes dessa estigmatização, em que “A mulher é mais fraca do que o homem; ela possui menos força muscular, menos glóbulos vermelhos, menor capacidade respiratória; corre menos depressa, ergue pesos menos pesados, não há quase nenhum esporte em que possa competir com ele; não pode enfrentar o macho na luta”.

A questão da biologia faz-se muito presente, quando se refere à questão do feminino e do masculino. Margareth Rago (1998) faz vários apontamentos sobre essa questão e enfatiza que a figura feminina deveria ser repensada, que os olhares em relação à mulher deveriam ser outros. Olhares estes que vão muito além das estruturas corporais biológicas. O foco estaria

---

<sup>4</sup> Estigma é aqui entendido como uma identidade corporal depreciada, atribuindo a um indivíduo aquilo que deveria ser, seja uma caracterização efetiva. GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1998, p. 11.

nas relações sociais, e por meio destas relações, entre idas e vindas, a identidade feminina estaria sendo construída nessas práticas sociais.

Verifica-se, então, que homens e mulheres apesar de estarem inseridos em uma mesma sociedade, ocupam posições sociais bem diferentes e ao contingente feminino cabe a função de servir ao homem e de dedicar-se aos cuidados domésticos e aos filhos.

A identidade feminina foi construída baseada na marginalização, a mulher incompleta, a figura feminina marginalizada e excluída na história da sociedade. Num contexto imbricado de desigualdade de gênero que limita as mulheres o acesso ao espaço público e as mantém no âmbito doméstico, no papel de reprodução, de cuidados com a casa e submissa ao marido.

Diante desse cenário do passado, refletir sobre a inclusão das mulheres na modalidade de ensino EJA e suas repercussões implica o resgate da opressão patriarcal, pois ainda que distante, faz-se muito presente no século XXI. A sociedade machista é um dos fatores que podem causar entraves no acesso da mulher à escolarização, por questões de gênero, ou seja, algumas atribuições, principalmente as ligadas aos cuidados domésticos teriam que ocupar a posição de privilégio na vida das mulheres, pois a escolarização seria importante apenas para o homem. Michelle Perrot (1988, p.184) complementa essas ideias quando aponta que “Na história e no presente, a questão do poder está no centro das relações entre homens e mulheres”.

Atinente ao patriarcado Perrot (1988, p.177) observa,

[...] é um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. As mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos.

Percebe-se que a figura feminina é inferiorizada em relação ao homem; sofre preconceitos. Essa situação perscrutada por Michelle Perrot ocorre no século XIX, em meados de 1848.

## **1.2 Revolução Francesa: O elo para a cidadania feminina**

Ao refletir sobre os caminhos percorridos pelas mulheres ao longo dos séculos, esse estudo aporta nas lutas advindas com o processo revolucionário francês de 1789<sup>5</sup>. Este evento foi um dos grandes marcos que colaboraram de maneira significativa para o confinamento das mulheres no espaço privado. Outro evento significativo foi o Iluminismo. Ambos consolidaram no plano ideológico o pensamento dicotômico em torno das categorias público e privado com associação ao masculino/razão e feminino/emoção. Durante o processo revolucionário, as mulheres participavam ativamente de salões, manifestações públicas e cafés. Com a consolidação revolucionária, elas recuam para o doméstico.

A França era um país que antes do século XVIII apresentava relações hierárquicas, composta pela desigualdade social e mecanismos excludentes, inclusive Badinter (1986, p.101) destaca que “As mulheres não obtinham, pois, nenhuma glória sendo mães, e, no entanto, essa era sua função principal. Elas compreenderam que, para ter direito a alguma consideração, deviam seguir outro caminho, que não o da maternagem, pela qual ninguém lhes mostrava gratidão”.

A evidência dessa afirmação suscita reflexões sobre o espaço privado, ao qual as mulheres foram destinadas pela categoria do patriarcado. Ao homem era disposto o espaço público e as questões políticas, por um discurso<sup>6</sup> pautado na essência biológica e construída desde o nascimento, porém ao sexo feminino era proclamado o direito a permanecer com as atribuições do espaço doméstico. Como já fora dito anteriormente, naquele período uma mulher pública era sinônimo de prostituição.

A sociedade francesa, com suas características patriarcais, com forte influência da igreja católica, dificilmente permitiria às mulheres acessarem o direito ao voto. Em 1789, é organizado na França o sufrágio francês, porém com algumas ressalvas que implicava a negação desse direito as mulheres. A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão não engajava as mulheres, devido a sua má interpretação conforme o excerto que segue:

---

<sup>5</sup> Sobre este tema sugestionamos os escritos de Hobsbawm em sua obra a Era das Revoluções e Ecos da Marselhesa.

<sup>6</sup> Judith Revel (2005, p.37) define o discurso como [...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem certo número de cisões historicamente determinadas [...] a ordem do discurso própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Depois que a Assembléia Nacional promulgou a “Declaração de Direitos do Homem e do cidadão” em agosto de 1789, algumas vozes feministas se fizeram ouvir a respeito dos direitos da mulher na sociedade francesa. Os princípios que pautaram esses escritos proclamavam que homens e mulheres nascem racionais em sua humanidade, iguais em seus direitos. A exclusão da mulher da vida política seria uma afronta aos princípios de igualdade enunciados na Declaração, e, portanto, um ato de tirania (MORIN, 2009, p.83).

Isso representa um descaso dos franceses em relação à figura feminina, pois não demonstraram interesse no sufrágio feminino e nem mesmo a garantia de outros direitos apontados na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. O patriarcado se apresenta para além da relação de dominação e exploração do homem sobre a mulher, trata-se de um imperativo profundamente enraizado na sociedade e nesse momento histórico da França,

[...] as mulheres foram as “deixadas-por-conta” da Revolução. Enquanto o ideal revolucionário colocava a igualdade formal acima das diferenças naturais, o sexo continuou sendo o último critério de distinção. Os judeus foram emancipados pelo decreto de 27 de setembro de 1791, a escravidão dos negros abolida em 4 de fevereiro de 1794, mas a despeito dos esforços de alguns, a condição das mulheres não foi modificada. Os direitos do homem, direitos naturais ligados à pessoa humana, não lhes foram reconhecidos (BADINTER, 1986, p. 178).

Se por um lado o período da Revolução Francesa não abriu espaço para o feminino, por outro, ele abriu caminhos para os primeiros passos para que as mulheres pudessem alcançar sua liberdade, pois, como foi apontado por Badinter (1986), as mulheres estavam em último plano. Nesse cenário verifica-se que,

A exclusão e a hierarquia começaram a declinar lentamente quando se impôs a todo o Ocidente o novo ideal de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Mesmo se as mulheres foram suas últimas beneficiárias, a subversão ideológica introduzida pela Revolução Francesa, a mais decisiva das revoluções do mundo ocidental, dava um golpe mortal em qualquer poder imposto [...] (BADINTER, 1986, p. 168).

A visão da sociedade era de fragilização das mulheres. O homem era soberano e superior à mulher, não permitindo que as mulheres ocupassem o espaço público. Considerava-se a figura feminina incapaz e sem racionalidade e o espaço que lhe cabia para executar melhor as funções que lhe eram destinadas era o âmbito doméstico, sendo mãe, cuidadora do espaço doméstico e boa esposa. Percebe-se que a história da humanidade foi protagonizada por homens e “[...] as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às

femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental” (RAGO, 1998, p. 04).

A Revolução Francesa no século XVIII alavancou a atuação das mulheres no cenário francês e no mundo Ocidental. Os homens apesar de não permitirem o acesso das mulheres ao espaço público tiveram que aos poucos ceder, pois a Revolução Francesa estava calcada na instabilidade do patriarcado e na trajetória de liberdade e cidadania. Muitas mulheres nesse período colocaram sua vida em cheque visando à emancipação feminina e dentre as mais conhecidas e que teve um papel essencial nessa empreitada estava Olympe de Gouges.

### 1.3 Olympe de Gouges e a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã

No que concerne à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão e à exclusão das mulheres deste documento, emergem figuras femininas ávidas pela justiça de gênero e a francesa Olympe de Gouges, considerada uma “Feminista radical [...] queria o fim da “tirania que os homens exerciam sobre as mulheres” [...]” (MORIN, 2009, p. 84). Além desta feminista, Scott (2002) apresenta outras sufragistas envolvidas nesse processo, a saber, Jeanne Deroin, Hubertine Auclert e Madeleine Pelletier. A autora analisa quatro mulheres que, ao ocuparem o espaço público, ou seja, fora do "espaço natural", elas foram definidas de forma ambígua, sem gênero, seres andróginos. Naquele momento, as definições de feminino e masculino eram cerceadas pelas disputas pelo poder e pelos privilégios.

A francesa Olympe de Gouges estava disposta a reclamar a falta de consideração que tiveram em relação às mulheres na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, pois sua interpretação pelas autoridades implicava em total descaso com o público feminino, inclusive nessa mesma direção Perrot (1988, p. 177) enfatiza o seguinte apontamento: “Essa exclusão das mulheres pouco condiz com a Declaração dos direitos do homem, que proclama a igualdade entre todos os indivíduos. As mulheres não seriam “indivíduos?”.

Percebe-se que Perrot (1988) não se aquiesce com o discurso da Declaração e, em contrapartida a esta exclusão das mulheres, Olympe de Gouges apresentou outra proposição: “Como resposta ao silêncio da Constituição de 1791 em relação aos direitos de cidade das mulheres, Olympes de Gouges publicou a sua **Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã** em setembro do mesmo ano [...]” (MORIN, 2009, p.85).

Este documento é considerado uma das primeiras manifestações feministas. Ao reivindicar a cidadania para as mulheres com foco nos limites da pretensão universalista de indivíduo abstrato da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Gouges descosturou a primeira contradição da proposta de igualdade, fraternidade e liberdade. Os revolucionários justificavam a exclusão pela "diferença sexual", que, bastaria para construir a dicotomia mulher/espço privado e homem/espço público. A atuação feminina provocou nos homens uma imagem ambígua de que elas não seriam nem mulheres e nem homens, ou seja, um ser indefinido.

Em 1792, período em que foi publicada a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, ocorreu uma indignação de indivíduos na sociedade francesa, pois “Os fundadores, os que estruturaram e os que redigiram as declarações têm sido julgados elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos” (HUNT, 2009, p.17).

De modo geral, a atitude de Olympe de Gouges foi corajosa em meio a um período em que ocorria a Revolução na França e as mulheres ainda sofriam represálias. Anui-se que “Olympe foi [...] uma ardorosa patriota, sem nunca recorrer à violência, a não ser a verbal [...]. Morreu guilhotinada em 3 de novembro de 1793 [...]” (MORIN, 2009, p.85).

O movimento de mulheres na efetivação de direitos não se esgota aqui, pois na França ocorreram outros avanços de militância feminina. Observe:

Após meio século de silêncio, as mulheres recomeçaram o combate em 1840 junto com o movimento para a abolição da escravidão. Em 1848, organizam a “Woman’s Rights Convention”, depois a “National Woman Suf-frage Convention”, em 1850, que só recolherão seus frutos depois da Guerra de Secessão (1862-1865). Três anos depois da abolição da escravidão (1866), o Estado do Wyoming foi o primeiro a conceder o direito de voto às mulheres. No fim do século XIX, trinta e seis Estados possuem Associações Sufragistas, mas será preciso esperar até 1919 para que seja feita uma emenda constitucional reconhecendo o direito de voto a todas as mulheres, emenda que será ratificada em 1920 (BADINTER, 1986, p. 180).

Nesse cenário, é que o movimento das mulheres na efetivação de direitos ganha força, colaborando para emancipação e cidadania das mulheres, haja vista que os que elas almejavam não era apenas a igualdade e direitos específicos de gênero, mas também condições de vida digna para crianças e idosos.

#### **1.4 O Impacto dos movimentos feministas no Ocidente e a mulher no espaço público**

Em seus apontamentos, Betty Friedan (1971), escritora norte-americana, em seu texto “O problema sem nome” apresentou as indignações da mulher no espaço privado nos Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, comparando-os com campos de concentração.

Muitas mulheres passaram a se incomodar com a posição social que ocupavam, com as atribuições domésticas e papéis que lhes eram dados por serem mulheres. É evidente que houve revolta por parte das mulheres, que se indignaram perante essa afirmativa “Todos afirmavam que seu papel era procurar realizar-se como esposa e mãe” (FRIEDAN, 1971, p. 17). Complementando essa ideia, a autora ainda acrescenta que “[...] a mulher verdadeiramente feminina não deseja seguir carreira, obter educação mais aprofundada, lutar por direitos políticos e pela independência e oportunidades que as antigas feministas pleiteavam” (FRIEDAN, 1971, p. 17 e 18).

Nesse sentido, percebe-se que o retrato da mulher como esposa e mãe se torna um tormento para muitas delas no século XX, porém vale observar que atualmente ainda se percebe que existe um contingente feminino que não concorda em lutar pelo acesso ao espaço público. A importância de se investigar o que as mulheres que frequentam a EJA enfrentaram para retomar os estudos é um viés importante para que se possa verificar se há resquícios desse passado. Assim como perscrutar se as causas de não terem concluído sua escolarização está ligada aos papéis atribuídos à figura feminina que é se responsabilizar com os cuidados com o lar, marido e com os filhos.

Ao analisarmos as mulheres na contemporaneidade não podemos deixar de pensar as repercussões que o acesso a EJA tem proporcionado a essas mulheres, sendo necessário um resgate de suas histórias de vida, as estratégias utilizadas por essas alunas para garantir o seu acesso e permanência na escola, verificar suas dificuldades para participar do processo de escolarização devido a sua condição feminina.

Vários são os entraves para as mulheres no âmbito privado, dentre eles está a inferiorização de sua posição social, como já apontado anteriormente por Betty Friedan, e vale salientar que a condição feminina não permitia que a mulher tivesse direito ao voto e participação na vida política. Diante dessa situação, as mulheres americanas se revelam

dizendo que: “Não podemos continuar a ignorar essa voz íntima da mulher, que diz: <<Quero algo mais que meu marido, meus filhos e minha casa>>” (FRIEDAN, 1971, p.31).

Dentro deste contexto, o século XX nos EUA foi marcado por tensões, em que as mulheres buscavam conquistas no espaço público e visibilidade diante da sociedade.

Foi nos movimentos feministas do século XX que as mulheres marcharam em rumo a novas conquistas que visavam à democratização de seus direitos. Segundo Pedro (2005) o feminismo chamado de “segunda onda” surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: “o privado é político” Estas feministas afirmavam que as relações que se estabelecem na intimidade dos lares eram relações de poder e deveriam ser levadas para o espaço público para serem legisladas. Vale destacar que nos EUA, no primeiro momento, o movimento feminista foi dirigido pelas mulheres burguesas.

Para que o movimento feminista alavancasse ocorreram duas situações que colaboraram fortemente para esse processo tomar forma, um deles foi a Revolução Francesa, e o outro a Revolução Americana. Nesta retrospectiva, em 1791, é lançada a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã na França e no ano de 1792 é lançado a Reivindicação dos Direitos da Mulher nos EUA, para que as representações sociais do masculino e do feminino fossem igualitárias.

Registra-se, então, que o poder do homem sobre a mulher é constituído por relações marcadas por violência e submissão, por meio das relações de gênero. A autora Joan Scott, teorizando sobre gênero, observa que:

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais”- a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p.75).

A autora supracitada convida seus leitores a pensar sobre as relações de gênero, apontando que elas vão muito além da questão de submissão e desigualdade entre os sexos, mas referem-se às relações sociais, e que são nessas relações diárias que os homens e a mulheres vão se constituindo. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a figura masculina e

feminina deve ser tratada com igualdade, todavia o que predomina são os papéis sociais de acordo com o sexo estipulados pela sociedade.

Uma das grandes preocupações do ocidente, foi assegurar a coerência entre sexo (macho ou fêmea), gênero (masculino ou feminino) e sexualidade (única forma de desejo direcionada ao sexo/gênero oposto). Ao nomear o corpo, a norma regulatória opera com uma lógica binária, na qual o sexo é a-histórico e anterior a cultura. A nomeação de um corpo, até mesmo antes do nascimento, dita um rumo a ser perseguido ao longo da vida. Inúmeras instituições e instâncias garantem que isso ocorra através de múltiplas práticas, discursos e estratégias. Para Butler (2003), a descrição de um novo sujeito faz parte de uma série de enunciados e práticas performativas, que tomam como base características físicas.

Refletir sobre gênero é fundamental pelo fato dessa questão predominar a partir do nascimento, momento em que a família impõe estereótipos da figura feminina e masculina desde a tenra idade. O gênero não é algo que se possui, mas que se faz e não em um só ato, mas numa sequência de atos por toda a vida e que acabam por produzir a aparência de uma maneira natural de ser. Para Butler (2003), o gênero se faz através da estilização dos corpos.

O corpo é marcado pelo gênero antes do nascimento, pois é nomeado como macho ou fêmea. Antes de nascer os discursos interpelam o sexo e o gênero. Depois do nascimento sexo e gênero começam a se fazer, um é consequência do outro. Neste sentido, Scott (1995, p.86) observa que “ (1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Percebe-se que relações de gênero estão muito ligadas às relações de poder e, por este motivo, as mulheres mães alunas da EJA, muitas vezes, encontram barreiras ao ingressarem na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, se elas estão frequentando esta modalidade de ensino, supõe-se que no decorrer de suas trajetórias de vida elas tiveram que evadir-se da escola, por motivos que podem estar permeados por questões de gênero.

No Brasil, segundo Pedro (2005) tratar sobre gênero é resgatar a história dos movimentos feministas que foram os desbravadores para libertar as mulheres e outros segmentos como gays, lésbicas, entre outros grupos discriminados das garras da desigualdade e do poder da figura masculina que é formada para ser opressora. Pedro (2005, p.78) argumenta que a “palavra “gênero”, como já dissemos, tem uma história que é tributária de

movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”.

Neste ponto da discussão, nota-se que no decorrer da história a figura feminina enfrenta diversos preconceitos e é inferiorizada em relação à figura masculina, e com esses movimentos realizados pelo grupo de feministas é que se propõe uma reflexão sobre uma nova roupagem em relação as diferenças sexuais. Margaret Mead em sua obra intitulada “Sexo e Temperamento” relata algumas situações referentes as diferenças sexuais e retrata três tribos do Extremo Oriente em diferentes situações:

[...] procurando reconhecidamente alguma luz sobre a questão das diferenças sexuais, encontrei três tribus, todas convenientemente situadas dentro de uma área de cem milhas: Numa delas, homens e mulheres agiam como esperamos que as mulheres ajam: de um suave modo parental e sensível; na segunda, ambos agiam como esperamos que os homens ajam: com bravaria iniciativa; e na terceira, os homens agem segundo o nosso estereótipo para as mulheres, são fingidos, usam cachos e vão às compras, enquanto as mulheres são enérgicas, administradoras, parceiros desadornados (MEAD, 2014, p.10).

Conforme apontado acima, Mead (2014) propõe uma reflexão sobre as diferentes posições que a mulher ocupa na sociedade. Isso leva o leitor a entender que as posições não são fixas. Em nossa sociedade, ocupar os lugares masculinos, cargos e atitudes que antes eram vistas como próprias do masculino faz com que os homens se sintam ameaçados, pois eles se consideram os dominadores e “[...] dominação presume subordinação” (SAFFIOTI, 2004, p113).

As mulheres ao romper com as barreiras do silenciamento geracional em suas lutas feministas deram força e empoderamento para o feminino ocupar espaço antes ocupados apenas por homens e “[...] quem lida com gênero de uma perspectiva feminista contesta a dominação-exploração masculina”(SAFFIOTI, 2004, p.113).

Romper com os estereótipos femininos que a sociedade impõe é permitir que as mulheres sejam vistas como sujeitos ativos na sociedade, por meio de seu empoderamento, que antes era velado. As mulheres passam a ter voz, saem do silenciamento, saem do âmbito privado para viver novas experiências no âmbito público. Sob essa perspectiva “O feminismo, portanto, oferece simultaneamente um diagnóstico do estatuto das mulheres nas diversas culturas e uma directiva para a mudança da situação das mulheres, que são vistas como marginais/ subordinadas/ oprimidas” (MAHMOOD, 2006, p.128).

Essas reflexões sobre o feminismo são importantes, pois o movimento representou a democratização dos direitos da mulher, que ocupava posições inferiores, e foi por um longo período impedida de atuar na vida pública.

### **1.5- Feminismos: breves notas das trajetórias**

Uma das autoras que deu grande importância e elaborou estudos que perscrutaram a condição da mulher foi Simone de Beauvoir (1968), pois a desvalorização feminina as privava do direito de partilhar o mundo em condições igualitárias em relação aos homens. O que se percebe, é que os homens assumiam o papel de dominantes e da condição feminina se esperava apenas que essas servissem e fossem submissas aos seus maridos. Porém, nos discursos contemporâneos nota-se ainda o ranço do patriarcado, impregnado na cultura de muitas sociedades.

Assim, a partir deste tópico pretende-se apresentar alguns avanços e, também, retrocessos a respeito dos papéis atribuídos à mulher na sociedade brasileira. E apresentar as lutas feministas é de fundamental importância, pois somente a partir delas houve inserção das mulheres nos espaços públicos.

Lutas feministas tiveram ímpeto nos EUA, por volta da segunda metade dos anos sessenta e sua bandeira trazia como emblema a libertação da mulher, a fim de que a mulher tivesse sua autonomia e independência. A categoria gênero advém desses espaços de luta e pensamentos feministas. Nesta perspectiva, Rago (2004, p.34) completa que “[...] a grande conquista feminina e feminista do chamado “século das mulheres”, o século XX, foi o direito à existência, sem o que é impossível começar, se queremos um mundo fundado na justiça social, no respeito e na liberdade”.

Esboça-se que no século XX, várias ações do feminismo foram conquistando o mundo e as mulheres se expressavam de diversas maneiras (protestos, publicações) tentando romper com o conceito impregnado de que seu papel era apenas se dedicar aos cuidados domésticos e ao espaço privado.

As teorias feministas a partir do conhecimento da história das mulheres perceberam ser possível desconstruir a diferença em direção à igualdade entre o masculino e o feminino. Sobre isso, Wallerstein (2004, p.9) relata que “O feminismo é a luta contra o enfeitamento

dos discursos e práticas que nos fazem pensar que há alguma vantagem ser homem e mulher.” E afirma categoricamente que “[...] o feminismo, aparece neste cenário, como um dos baluartes desta diferença, deste diferente. Já não temos mais um feminismo que luta só pelas mulheres, mas de um feminismo que lute pela diferença”.

Assim, um dos direitos das mulheres conquistados por meio do feminismo, foi o direito ao voto, inclusive conhecido como movimento sufragista, e essa conquista passou a ser denominada como primeira onda do feminismo, “[...] no Brasil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na Constituição de 1934, mais de quarenta anos depois” (MEYER, 2013, p. 13).

A segunda onda traz outra importante conquista feminina em relação aos direitos econômicos e, sobretudo, aos direitos sexuais, tendo como principal busca a condição de liberdade. Seguindo essa perspectiva, Pedro (2005, p.79) afirma que “Foi justamente na chamada “segunda onda” que a categoria “gênero” foi criada, como tributária das lutas do feminismo e do movimento de mulheres”.

Sobre a segunda onda do feminismo identificamos que ela:

[...]remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. (MEYER *apud* LOURO, 2013, p. 14).

Verifica-se, então, que na segunda onda as mulheres passam a buscar seu reconhecimento enquanto mulher e de seu corpo. Observa-se que nessa onda as mulheres buscam não só o ingresso ao mercado de trabalho, mas buscam também a profissionalização e condições dignas de emprego, bem como salários equiparados ao do homem e, com essas perspectivas, a busca de igualdade e o rompimento das diferenças.

## **1.6- Itinerários da profissionalização e o ensino das mulheres no contexto brasileiro**

As primeiras conquistas de acesso da mulher à instituição escolar foram conturbadas, haja vista que “Não havia escolas para meninas, eram raras as que recebiam educação nos

conventos; mesmo assim, a ênfase do ensino residia nas prendas domésticas e iniciação à leitura e escrita” (BRABO, 2005, p.103). Nesta perspectiva, o acesso da mulher ao campo educacional ainda mantinha aspectos do âmbito doméstico, ou seja, frisava como a mulher teria que se comportar como esposa e mãe. Inclusive as meninas não podiam ter acesso a nível mais elevado da escolaridade, pois para se dedicar aos cuidados domésticos, apenas alguns anos do ensino básico era necessário, conforme expõe o excerto de Brabo (2005, p.105):

[...] a Lei de 1827, apesar de estabelecer a educação para ambos os sexos, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau. Os níveis mais altos eram exclusivamente para meninos. Outro agravante foi o fato de que as famílias, por não valorizarem a instrução das meninas, retiravam-nas da escola antes de estarem realmente alfabetizadas [...].

Além das famílias não valorizarem a mulher escolarizada, pois o que se prezava eram mulheres que se dedicassem fielmente aos afazeres domésticos, filhos e maridos. A boa esposa, dócil, frágil e submissa era a mulher que a sociedade almejava, inclusive “[...] não foram poucos os que se opuseram à ideia de mulheres instruídas e profissionalizadas, principalmente os pertencentes ao catolicismo ultraconservador que via na ascensão feminina à instrução uma ameaça” (ALMEIDA, 1998a, p. 37).

E como a mulher ingressou na ambiência escolar? Essa é uma pergunta que se pretende responder e refletir, pois com o movimento feminista em busca de diversos direitos, veio também a busca por educação, conforme observa Almeida (1998b, p. 27) “Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização”.

Esse processo de escolarização foi um passo importante para as mulheres, que estavam em busca de sua emancipação e empoderamento, com o objetivo de quebrar com os paradigmas de que à mulher pertence apenas o espaço privado. A este respeito lembra Rago (2004, p.34) que:

[...] até recentemente, de modo geral, as mulheres não tinham direito à vida pública, o que significava a impossibilidade não apenas do acesso aos negócios, aos cargos políticos e de direção, à cultura e à educação, como também a do desfrute da sociabilidade dos bares, restaurantes, cafês e de determinados espaços de lazer ou prazer, pelo menos não, nas mesmas condições que os homens. Além de serem consideradas incapazes de governar a si mesmas e aos outros, devendo, portanto, submeter-se à autoridade masculina, em casa e fora dela, eram também excluídas do

direito ao corpo e ao prazer sexual, sob pena de serem olhadas como anormalidades ou monstruosidades.

O acesso à educação no século XIX no Brasil foi destinado em sua grande parte apenas aos homens. Os jesuítas eram os responsáveis por esse processo em que objetivavam formar um católico exemplar, pois apregoavam também aspectos espirituais e religiosos (LOURO, 2001); apenas na “[...] segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu domínio como docentes” (LOURO, 2001, p. 95).

Ainda assim, o acesso à escolarização das mulheres nesse primeiro momento foi restrito, sobretudo para as camadas pobres. Primeiramente, foram privilegiadas apenas as camadas da classe alta, mas o fato de a figura feminina adentrar ao espaço escolar era muito significativo em meio às lutas que já estavam sendo realizadas pelas feministas, pois “[...] as mulheres viam no acesso ao letramento e ao conhecimento o caminho mais direto para a liberação feminina das limitações a que estavam sujeitas, considerando que a educação e a instrução promoveriam avanços significativos na existência feminina” (ALMEIDA, 2000, p.06).

Avançar no campo dos direitos da mulher foi significativo, porém nem tudo ocorreu como se almejava, pois verificou-se que “As escolas normais e os liceus, criados para dar instrução e profissionalizar jovens, repetiam as normas e a imagética social de uma educação feminina voltada para o espaço doméstico” (ALMEIDA, 2000, p.07).

Segundo Brabo (2005, p.108), com o intuito de evitar que as mulheres tivessem um grande avanço intelectual e cultural, “[...] a igreja católica visando preservar a estrutura patriarcal da família, defendia o baixo nível da educação feminina [...]”. Não se pode desconsiderar que a cultura do patriarcado era latente nesse período, porém a força feminina em busca de seus ideais no espaço público e no campo educacional é significativa.

Brabo (2005, p.114) relata que:

A Escola Normal foi uma das únicas instituições a elevar o conhecimento da mulher brasileira, por isso representou um avanço numa sociedade que não julgava necessário instruir a mulher. Desde o seu surgimento reforçava o papel tradicional da mulher na família e na sociedade, visto que o ensino oferecido nestas instituições não levava a uma real profissionalização da mulher.

Outros fatores agregados a essa profissionalização também são relevantes. Por exemplo, a educação brasileira “[...] sempre foi vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público” (ALMEIDA, 1998b, p. 56), inclusive o acesso à escola normalmente era aceito pelo fato de ter como características questões maternas e o magistério passava a ser frequentado pelas mulheres que posteriormente exerciam a profissão de professora. Retomando as ideias da autora, acerca do magistério, ela descreve que:

Além das escolas de instrução básicas para as meninas, deveria também haver uma saída para a profissionalização feminina, representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria, pelo menos era assim que rezava o discurso oficial da época (ALMEIDA, 1998b, p. 57-58).

Louro (2001, p. 104) discorre também sobre o magistério exercido pelas mulheres e salienta que:

As mulheres professoras- ou para que as mulheres possam ser professoras- precisam ser compreendidas como “mães espirituais”. O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas.

O acesso da figura feminina à escolarização significava para as mulheres uma oportunidade de ingresso ao mercado de trabalho. Ter um projeto pessoal elencava a possibilidade da autonomia financeira e profissional.

Almeida (2000) explica que o direito ao voto por parte das mulheres foi de suma importância, porém acredita que deve ter maior destaque o processo de escolarização, pois este teve forte influência e impacto, no sentido de emancipação da figura feminina. Ter acesso à educação permitiu à mulher o alcance de sua liberdade, de sua profissionalização e de sua ressignificação na sociedade machista.

Cabe ressaltar aqui, que no campo da educação, o *habitus*<sup>7</sup> doméstico era nítido, com características da dominação masculina como eixos norteadores da educação feminina. Segundo Almeida (2000, p.07):

---

<sup>7</sup> Por *habitus* entendemos aqui como um mundo simbolicamente estruturado que ocorre através de um processo de inculcação coletivo “(...) sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro” (BOURDIEU, 1987, p. 40).

Tendo em vista o direcionamento que a ideologia masculina imprimiria à educação das mulheres, esta continuou um prolongamento daquilo que era ministrado no seio da família e ensinar piano, bordado, puericultura, línguas, pintura, música, culinária continuaria a fazer parte do currículo das escolas de meninas e moças.

Assim, percebe-se que o magistério foi uma profissão feminizada, aceita pela sociedade que as mulheres se aperfeiçoassem nesse ramo, por ter características do âmbito doméstico, como a maternagem, impregnadas nessa profissão, inclusive “[...] o magistério representava uma das únicas oportunidades para a mulher exercer uma profissão, elevar seus conhecimentos, e uma forma de não interferir na sua função social primeira, de esposa e mãe” (BRABO, 2005, p. 106).

Brabo (2005, p.111) apresenta ainda dois pontos importantes sobre os impactos do magistério para a condição feminina e revela que “apesar de não proporcionar, inicialmente, acesso direto aos cursos de nível superior e por se constituir ponto final de uma carreira de estudos, desempenhou papel relevante na formação cultural e profissional da mulher brasileira”, e ainda acrescenta que “[...] o magistério continuou a ser visto como vantajoso pelo fato de as mulheres poderem conciliar o trabalho da professora com o trabalho doméstico” (2005, p. 113).

Posteriormente, o ingresso feminino no nível superior foi possível somente após 1930. Após processos de lutas foi se abrindo espaços para cursos como “[...] pedagogia, letras, geografia, e história [...]” (BRABO, 2005, p.133), mas apesar das mulheres serem capazes de ingressar em cursos superiores como medicina, engenharia, isso não era permitido, pois eram vistas como profissões destinadas ao público masculino. Almeida (2000, p.08) corrobora neste entendimento que “O espaço público seria, por um bom tempo, uma meta a ser atingida e o acesso à profissionalização, em outras áreas, que não o magistério ou enfermagem, outra possibilidade que se abria fazia-se ainda muito restrito” .

A educação significou para as mulheres uma forma de se libertarem, de serem livres, de terem um projeto de vida, ou seja, “Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, era uma forma de quebrar grilhões domésticos e de sair para o espaço público, adequando-se às normas sociais e às exigências da vida pessoal” (ALMEIDA, 2000, p.09).

Resgatar a história das lutas feministas, em busca de uma reflexão da constituição das diferenças e igualdades entre a figura masculina e a feminina é questão de análise de grande importância na contemporaneidade. Todas as transformações que ocorreram do patriarcado

até o acesso da mulher à profissionalização, aliás, todas as mudanças que aconteceram desde o período de forte influência do patriarcado até os dias atuais, leva à verificação de que a mulher, enquanto cidadã, tem alçado diversas conquistas e nesse processo saltou em pequenos golpes os muros do patriarcado e os tabus construídos para a condição feminina.

Infere-se, então, que,

[...] apesar das conquistas que foram efetivadas no terreno da sexualidade, da maternidade como opção, do direito à educação e participação política, do acesso ao mercado de trabalho, ainda convivem com mecanismos discriminatórios que dão origem a violência contra o sexo feminino na sociedade e na esfera conjugal (ALMEIDA, 2000, p.12).

As mulheres têm um passado marcado por dificuldades e pela desvalorização enquanto figura feminina, calcadas na submissão ao homem. Porém, um passado importante por galgar as fissuras e brechas do poder e interditos masculinos, cuja *verve* se fez por meio da resistência.

## 2 A EJA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Este capítulo tratará do processo histórico da escolarização no Brasil, a fim de se compreenda quais foram as barreiras e molas propulsoras para a escolarização de jovens, adultas e adultos na sociedade brasileira.

Para a elaboração deste capítulo foram tomados alguns marcos legais da evolução da educação brasileira. Serão basilares obras de Freire (2000), Galvão e Soares (2006), Haddad e Di Pierro (2000), por serem referências em relação à história da EJA no Brasil. Porém, o resgate histórico norteará a análise proposta de verificar diante deste contexto histórico da EJA quais desafios as mulheres mães enfrentam para ingressarem e permanecerem nesta modalidade de ensino.

Sabe-se que historicamente a educação limitou o acesso a todos e houve um percurso até que ela se tornasse uma modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos. No período de colonização do Brasil, o que se percebe ao consultar diversas bibliografias é que os responsáveis pela detenção e acesso ao conhecimento eram as classes médias e altas e o incentivo a escolarização da classe menos favorecida foi protelada por muito tempo.

Porém, o processo de escolarização brasileira e atenção aos indivíduos inicia-se no momento em que os jesuítas chegam ao país com a principal intenção de apregoar a religião católica. A população indígena é uma das primeiras a serem catequisadas. Sobre esse aspecto, lembra Raymundo (1998, p.43):

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Em 1549, um grupo de jesuítas chega ao Brasil, chefiado pelo padre Manuel da Nóbrega, denominados como Companhia de Jesus. Estes foram os responsáveis por fundar neste mesmo ano a primeira escola de ler e escrever no país. Nesta direção, percebe-se os seus interesses no país,

Ao mesmo tempo, os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter 'ignorantes' e 'ingênuos', como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e

aventureiros que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si (XAVIER, 1994, p. 41).

Apesar de parecer uma ação importante a escolarização oferecida naquele momento, mas a educação jesuítica focava principalmente em propagar a fé cristã e não objetivava a transmissão de conhecimentos científicos. Monlevade (2000, p.12) verificou nos seus estudos as relações de poder estabelecidas:

[...] quem mandava eram os padres, e o que mandavam – falar português e aprender latim – tinha a virtude de revelar a ignorância dos alunos, inculcar a obediência, despertar o complexo de inferioridade e justificar a desigualdade e a exclusão. Para os negros, quando muito a alfabetização; para os índios, o primário; para os brancos, o secundário [...].

Assim, a história da educação com a vinda dos jesuítas confirma o início da escolarização brasileira, ainda que de cunho religioso, eram os primeiros passos para o desenvolvimento da educação. De acordo com Galvão & Soares (2006, p.28-29)

[...] desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas constituiu, ao lado da catequese, uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização. Os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional [...], vale ressaltar que os jesuítas são considerados os principais agentes educativos do Brasil desde sua chegada em 1549 até 1759, quando foram expulsos pelas novas diretrizes da economia e política portuguesas. O período que segue a expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas significativas em relação à alfabetização de adultos.

Há que se considerar que a forma de educação transmitida pelos jesuítas não atendia ao objetivo da elite daquele momento. Diante desse contexto, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil em 1759, com a intenção de que novas práticas educacionais fossem implantadas no país. Ao mesmo tempo que a expulsão dos jesuítas possibilitaria um novo olhar para o processo de escolarização, também trouxe consequências como o fechamento de algumas unidades escolares. Dessa forma,

Em 1759 o Marquês de Pombal acorrenta os jesuítas nos porões de seus próprios navios. O Brasil perde dezessete colégios monumentais e mais de duzentas escolas de primeiras letras. As fazendas dos padres, certamente com mais de um milhão de cabeças de gado, passam, para a Fazenda Real. E dela, para os cofres dos banqueiros ingleses, que mandam em Portugal, que manda no Brasil. Onde serão educados os brasileiros a partir de então? Nas Aulas Régias, cujos professores têm que ser

indicados pelos Presidentes das Câmaras Municipais e aprovados pelo Rei, depois de verificada a ficha no Santo Ofício. Em outras palavras o mandonismo da sociedade impera e emperra a escola pública do Brasil. (MONLEVADE, 2000, p.13)

Os governantes tinham a intenção de controlar financeiramente e ideologicamente a educação, porém sem novas experiências significativas, apesar de ter caracterizado o início da educação pública no país. Sobre esse aspecto Soares e Galvão (2005, p. 259) lembram que após “[...] à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias”. Isso significa que a educação ainda continuava restrita a uma pequena parcela da população do país.

Acrescentando-se ao exposto acima, ainda se verificou que no período pombalino, “As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas e as mulheres” (STRELOW, 2010, p.51). O que se vê é uma educação destinada a uma minoria e voltando ao objeto desta pesquisa, que são as mulheres mães, até naquele momento ainda não é dado espaço a figura feminina para adentrar os espaços escolares.

Outro acontecimento marcante na educação ocorre após a vinda da Corte Portuguesa em 1808, pois com a Constituição Imperial (1824), institui-se uma instrução primária para todos os cidadãos (HADDAD e DI PIERRO, 2000b).

A Constituição de 1824 (BRASIL, 1824) se configurou como um avanço na primeira carta do país, a qual estabelecia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Mas existe algumas lacunas que devem ser explicitadas sobre esse acesso, pois ao mesmo tempo que foi um passo importante para a educação, também significou exclusão, haja vista que índios, negros e as mulheres não eram vistos como cidadãos (MARTINS, 2005). Essa Constituição tecia os primeiros passos para a expansão do acesso à educação gratuita da população brasileira, pois determinava em seu artigo 179, parágrafo XXXII “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

Além da Constituição de 1824, no ano anterior, 1823, ocorreram diversas discussões, que resultaram na aprovação da oferta do ensino primário em instituições privadas (VIEIRA e FARIAS, 2011). Nessa carta acrescentou-se um ato adicional por meio da Lei nº16, cuja

manutenção do ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias. Isto gerou uma educação deficitária, pois muitas províncias não conseguiam manter uma educação de qualidade (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Ao transpor a responsabilidade do ensino primário para as províncias, o governo central se redimiou da sua responsabilidade, deixando a instrução primária, dependente, tanto da capacidade de desenvolvimento de cada província, quanto da vontade política representada pelas oligarquias agrárias dominantes, contribuindo, desta forma, para o precário desenvolvimento desse nível de ensino. Assim, ao “Atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834, todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino significam secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional” (VIEIRA e FARIAS, 2011, p. 62).

Em meio a todo esse emaranhado de novas legislações sendo aprovadas e modificadas, em 1872 é realizado um censo para verificar como está o nível de educação do país e apurar quantos cidadãos são alfabetizados ou não. Momento em que o Brasil se depara com um nível altíssimo de analfabetismo, conforme o excerto que segue:

O primeiro censo brasileiro acusou, para o conjunto do país, uma taxa elevadíssima de analfabetismo: nada menos do que 82,3%<sup>16</sup> para toda a população de 5 anos ou mais (livre + escrava), podendo-se estimar em aproximadamente 78% a taxa de analfabetismo para as pessoas de 10 anos ou mais, sem distinção de sexo (FERRARO, 2009, p. 49).

Com esses dados obtidos nesse censo, há que se considerar que apesar do período de efervescência de propostas na área educacional, ainda havia resquícios do período colonial. Ao se reportar a esse período, Ferraro (2009, p. 46- 47) verificou em seus estudos aspectos da educação dessa época:

[...] excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres, gerando, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos, teria cavado a própria sepultura se houvesse favorecido o alargamento da escolarização e alfabetização do povo. Bastava a educação superior da elite para garantir “as relações sociais de produção. A educação primária não se fazia necessária, daí o descaso por ela.

Pode-se perceber que uma grande parcela da população da época continuava excluída do letramento. Nota-se que não se via nenhum valor em ter um número elevado de cidadãos saindo da condição de analfabetos. Ferraro (2009) destaca claramente que dentre os excluídos

do acesso à educação estava o público feminino e para a elite esse índice de analfabetos não causava nenhum incômodo. Com isso, reforça-se a necessidade de se pensar no tempo presente uma educação que garanta a permanência dos cidadãos, principalmente as mulheres, sujeitos alvo dessa pesquisa.

Cabe ressaltar também que em 1881 teve destaque a Lei Saraiva que determinava eleições diretas. Essa foi uma das leis que colocava impedimentos ao direito de votar aos analfabetos, pois considerava-se que o analfabeto era ignorante e incapaz, não sendo necessário que ele participasse das eleições. Esse decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 estabelecia em seu inciso II do Art. 8º, “De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provarem ter adquirido as qualidades de eleitor de conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever”.

Nesse sentido, apesar do governo imperial ter lançado leis e anunciado a educação gratuita, isso não representou uma alteração significativa na realidade da população brasileira que era excluída. Mas em 1889 ocorre a Proclamação da República e um novo cenário se inicia. (VIEIRA; FARIAS, 2011). Com a Proclamação da República, uma nova Constituição com intenções de ampliar o conceito de cidadania é assim expressa:

[...] retira do seu texto a gratuidade da instrução elementar e condiciona o exercício do voto à alfabetização. Tal fato era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, eles próprios, os cursos de primeiras letras. Esta Constituição faz “vistas grossas” à clara existência e manutenção de privilégios advindos de uma sociedade escravocrata e opressora. Na verdade, a Constituição de 1891 foi o resultado de dois projetos políticos de classe. De um lado, o projeto radical de cidadania política defendido pelo grupo liberal-democrata, da classe média abolicionista e republicana que queria a conversão de todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica e de outro lado, o projeto da burguesia mercantil-exportadora, segmento organizado e poderoso da classe média pós-imperial, em luta pela conquista da hegemonia política no seio das classes dominantes (EUGÊNIO, 2004, p.28).

Diante disso, verifica-se que a realidade do cenário nacional perpassava dois vieses no campo educacional. Um buscava a cidadania de todos sem distinção de classe social e o outro almejava a hegemonia política, através de um projeto elitista.

No século XX, por volta de 1930 a Educação de Jovens e Adultos enraíza suas primeiras possibilidades dado o impacto do processo de industrialização e a inversão demográfica que modificou o cenário do mundo do trabalho urbano. Grande parte da população rural migrou para o espaço urbano. Haddad e Di Pierro (2000b) observam esse

processo:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 110).

Numa perspectiva história, cabe inferir as consequências humanitárias advindas com a pós 2ª Guerra Mundial e, neste sentido a UNESCO apontava “[...] as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 111).

Com as interferências de mecanismos internacionais, ações eram estimuladas para combater o analfabetismo da população brasileira que era numerosa. Diante dessa conjuntura “São elaborados novos conceitos, planos de políticas e a ação cultural de pressão junto a estes países para que realizem uma universalização crescente da escolaridade da sua população” (HADDAD, 1992, p. 04).

Após a UNESCO chamar a atenção dos países que se encontravam com grande número da população analfabeta, algumas mudanças ocorreram no contexto educacional brasileiro. Entre essas mudanças estão:

[...] a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO et al, 2001, p. 59).

Esses esforços realizados em prol da Educação de Jovens e Adultos objetivavam diminuir o analfabetismo, a exclusão social e a marginalização dos cidadãos e cidadãs. Em contrapartida. O mesmo sistema educacional que incluía, tinha a intenção de excluir, pois para o cenário político não era interessante que os analfabetos aprendessem a ler para poderem votar. Isso seria uma ameaça para o campo político hegemônico na década de 1940. A educação de adultos teve pouca importância para as autoridades políticas.

As Campanhas empreendidas para a escolarização do jovem e do adulto raramente se solidificavam, inclusive “[...] em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra,

em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram” (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 111).

Nas décadas de 1950 e 1960 inicia-se uma mobilização da sociedade civil buscando a reformulação da escolarização de jovens e adultos enquanto possibilidade de politização, conforme o excerto:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 113).

A história da Educação de Jovens e Adultos está repleta de desafios e descasos pelos políticos. A valorização desta educação ainda é um caminho que está em construção, porém hoje possui raízes firmes para subsistir. Dentre os movimentos que buscava a emancipação dos cidadãos e cidadãs excluídos/as e analfabetos/as podem ser citados os seguintes:

Além da CEAA, várias campanhas foram realizadas, porém nenhuma delas logrou êxito. Entre essas campanhas, podemos destacar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney) ; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) (COSTA, 2006, p.67).

Prosseguindo essa reflexão Costa (2006) ainda enfatiza que não podemos deixar de considerar que cada passo dado em prol da escolarização de jovens e adultos foi relevante. Contudo, é necessário alertar que todos esses movimentos e campanhas eram alvos dos interesses das classes dominantes. Essa movimentação de leitura e escrita dos cidadãos e cidadãs visava atender a demanda das indústrias por mão de obra que soubesse ao menos ler e escrever. Nesse momento histórico, Costa observa a seguinte conjectura:

[...] a educação de jovens e adultos ficou marginalizada, estando, portanto, fora das políticas educacionais. As iniciativas governamentais dirigidas à população jovem e adulta sem instrução eram configuradas em forma de campanhas e/ou movimentos

para “inglês vê”, pois, os objetivos a serem alcançados eram simplistas, não consideravam o público alvo como sujeitos históricos e tão pouco pretendia transformar a estrutura da sociedade (COSTA, 2006, p. 65).

Convém destacar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi criado em 1967, sob o cenário brasileiro do Regime Militar. Esse movimento visava acabar com o analfabetismo. A legislação que foi responsável por nortear esse movimento foi a “[...] Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 [...]” (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 114). É pertinente destacar que

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 120).

Na década de 1970, mais uma ação de educação voltada para jovens e adultos ganha notoriedade, o Ensino Supletivo. Esse tipo de ensino era voltado para aquelas pessoas que não concluíram o processo de escolarização na idade estabelecida. Haddad e Di Pierro destacam o modelo desse projeto:

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização (2000b, p. 117).

Em 1988, quando a Constituição Federal se torna o marco norteador de diversas políticas públicas, a Educação de Jovens e Adultos apresenta novos contornos, pois o Estado assume o compromisso com a educação de todas e todos. Nas palavras de Fonseca (2002, p. 16) a EJA foi “[...] um avanço na direção da conquista do direito à educação ao estabelecer como obrigatório e gratuito - e dever do Estado – todo o ensino fundamental, e não apenas a educação de crianças de sete a quatorze anos”.

E a escolarização das mulheres no século XX? Até então, o acesso elitizado pouco promovia a inclusão de classe, de gênero e étnico-racial. Com a nova Constituição Federal esse direito é confirmado no novo contexto da educação brasileira, ou seja, podem acessar

esse processo educativo garantido na legislação. Apesar da luta por emancipação das mulheres através da educação múltipla e ampla, a sociedade patriarcal cobra delas outras atribuições estigmatizadas como sendo funções da mulher, pois “Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

Toda essa história da educação brasileira descrita de maneira sucinta e objetiva é importante para subsidiar a compreensão dos acontecimentos no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Os estudos e a atuação política de Paulo Freire também tencionaram por mudanças significativas na inserção de mulheres e homens nessa modalidade de ensino.

## **2.1 Paulo Freire e a Educação Popular no Brasil**

Foi no período de 1958 até 1964 que Paulo Freire contribuiu intensamente com a reorganização da educação de jovens e adultos no país. Inclusive foi uma das pessoas que esteve à frente do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o intuito de garantir o direito ao acesso à educação de qualidade ao público jovem e adulto (PAIVA, 2003).

Esse período que marca o início da Educação Popular trouxe um novo contexto para o cenário educacional, tendo em vista que “A década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso com a educação no Brasil (BEZERRA e BRANDÃO, 1987, p. 12).

Para que se entenda a Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire, o primeiro passo é assimilar seu significado. Nesse sentido Gadotti (2002, p.24) explica que,

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Sobre as características da Educação Popular, Pereira (2001, p.60-61), por sua vez, ressalta que:

[...] a Educação Popular é filha das ideias iluministas, principalmente das propostas caucionadas pelo materialismo dialético originárias dos movimentos socialistas. A Educação Popular coloca-se a serviço da sociedade, no sentido de reeducá-la e humanizá-la, ou seja, torná-la autoconsciente dos problemas mais candentes que

impedem ou dificultam ao homem, isto é, ao cidadão, o exercício da cidadania, de forma coletiva e democrática.

Dessa forma, esse modelo educacional popular passa a ser compreendido como uma ação que tem como base movimentos sociais em prol da mudança da realidade da população brasileira. A educação popular de Paulo Freire é libertadora e incentiva o diálogo problematizador sobre a realidade, para que os indivíduos possam intervir nela com espírito cidadão.

Outra questão que não podemos deixar de assinalar sobre a educação popular é que esse tipo de educação visa transformar uma realidade, por meio dos saberes significativos e ela sobretudo se destina a população menos favorecida e a classe trabalhadora. Conforme Brandão, ela instrumentaliza uma nova hegemonia focada nos interesses coletivos:

[...] surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1986, p.48).

Paulo Freire contribuiu significativamente na educação de jovens e adultos, incentivando a autonomia, a liberdade e a transformação da realidade. Ele trabalhou utilizando o conhecimento para uma realidade transformadora. Os subalternos devem se defender de discursos das classes dominantes, pois na concepção Freireana a mudança é sempre possível e não é uma utopia. Sob esta perspectiva, Freire (2000, p.100) acredita em uma educação popular:

[...] capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treine”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas o que, pelo contrário, os desafia a pensar certo.

Inclusive sobre isso, Gadotti e Romão (1996) complementam que mesmo diante dos apontamentos e teorias de Paulo Freire, muitos programas de EJA ainda estão utilizando práticas de ensino infantilizadas, que não respeitam os discentes e muito menos valorizam sua biografia.

Freire e Nogueira (2002) destacam que a educação popular permite que o sujeito se liberte das amarras da sociedade capitalista, que ele acredite em seu potencial como ser capaz de promover mudança em sua realidade. Apesar da exclusão e opressão a que estão sujeitos é possível transformar. Essa educação popular tem como um de seus eixos o empoderamento político do indivíduo, conforme a citação que segue:

Estamos começando uma „definição“ de educação popular e ela é um modo de conhecimento; ou seja, esse modo de conhecimento tem como ponto de partida aquela „prática política“ que mencionamos. Está aqui um ponto muito próprio à educação popular: o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; (FREIRE e NOGUEIRA, 2002, p. 20).

A educação popular idealizada por Freire no final da década de 1950, infelizmente foi embargada com o golpe militar de 1964, pois o governo daquela época temia que essa educação como prática de liberdade pudesse atrapalhar a elite e a classe dominante, ou seja, essa educação se tornou ameaçadora.

## **2.2 A EJA na Constituição Federal e na LDB: Entre os escritos do papel e a efetivação de políticas educacionais à essa modalidade de ensino**

A fase de políticas educacionais significativas para a EJA inicia com a Constituição de 1988, que prevê o direito à educação a população brasileira de uma maneira geral, sem distinção. O artigo 208 estabelece que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos por meio da CF de 1988 garante espaço para que pessoas que não conseguiram acessar a educação em idade própria também tenha a oportunidade de retornar ao processo de escolarização.

É importante destacar que para consagrar o cumprimento da CF de 1988, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394 de 1996), que descreve a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Essas legislações tinham a intenção de erradicar o analfabetismo da sociedade brasileira, e entre a CF de 1988 e a LDB de 1996 ocorreram algumas ações para que a educação se expandisse ainda mais e as taxas de analfabetismo diminuíssem. Entre essas ações está a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990). Esse documento foi fruto de uma Conferência Mundial de Educação para todos realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, tendo como instituição organizadora a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Essa declaração priorizou o público feminino, que ainda tinha dificuldade em acessar o processo de escolarização. Isso porque a Declaração Mundial sobre Educação para todos tinha entre suas variadas intenções a seguinte proposição:

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres (UNESCO, 1990).

O debate e os avanços propostos nesse documento impulsionaram inclusive a universalização da educação, de modo que todos possam acessar essa política pública sem distinção de qualquer natureza. Tratava-se de incluir os excluídos conforme discurso que segue:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

A CF de 1988 e a LDB de 1996 foram frutos das diversas lutas e movimentos sociais organizados para garantir o acesso à educação principalmente para a população menos favorecida. Toda essa regulamentação em forma de lei é uma conquista muito importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois,

A importância de saber ler e escrever não é apenas para que cada um possa ler um manual de instruções de forno micro-ondas, ou para que saiba trabalhar em um computador. A importância de que estamos falando é muito maior do que isso. Infinitamente maior. Estamos falando de cidadania (BORGES, 2004, p. 13).

Nesse sentido, a EJA tem ocupado espaços de debates no campo das políticas públicas, políticas estas voltadas para os indivíduos que não tiveram oportunidade de acessar ou dar continuidade em sua escolarização. A EJA é uma política educacional com uma importância imprescindível.

Sobre o panorama educacional para Jovens e Adultos, é preciso ter um olhar mais aguçado para a realidade dos alunos. Esse processo deve ir além de alfabetizar sem sentido. O ensino deve ser significativo para o aluno focado, por exemplo, em questões de classe e de diversidade. Nesse sentido,

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

Ao refletir sobre as legislações que garantem a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se como citado por Arbache (2001) que efetivar essa modalidade de ensino ainda é um desafio. É preciso desmistificar essa escolarização para jovens e adultos, dar significado para que os alunos se compreendam como sujeitos ativos na sociedade. É neste cenário que se vislumbra a importância de se entender que,

Apesar da educação de jovens e adultos – EJA em nosso país estar passando por um processo de legitimação como direito para milhares de sujeitos que não tiveram a chance de concretizar sua escolaridade, desde meados do século passado esse direito só veio a ser formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mesmo assim, não se efetivou nacionalmente uma política para EJA, nem se firmou como resultado do pleito de tal direito, um sistema nacional articulado de atendimento que possibilite que todas as pessoas acima de 14 anos possam, por meio da escolarização, encarar os desafios contemporâneos exigidos pela sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Assim sendo, cabe observar que a EJA ainda não é acessada por uma grande parcela dos brasileiros excluídos do letramento. É um avanço muito grande verificar a EJA sendo reconhecida enquanto direito nas legislações, porém é preciso ainda muita luta para que esse direito seja materializado.

### **2.3 A EJA em Mato Grosso do Sul**

De acordo com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, esse Estado está localizado na Região Centro-Oeste do Brasil e faz divisão com cinco Estados do Brasil, sendo: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso, e ainda com os países, Bolívia e Paraguai. Constituem parte do Estado 79 cidades. Estima-se que a população do Estado é equivalente a 2.449.024 habitantes. Um ponto que merece destaque sobre o Estado é que ele é composto por indígenas das seguintes etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

É importante salientar que no Estado de Mato Grosso do Sul, a oferta da EJA ocorre nas redes públicas de ensino e também nas escolas privadas. Além da EJA, o Estado por meio da Secretaria Estadual de Educação também oferta outra modalidade de ensino que atende a população de jovens e adultos, denominada Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), porém este segundo não é o foco deste trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A EJA em Mato Grosso do Sul apresenta atualmente dois projetos pedagógicos para o Curso de Educação de Jovens e Adultos, sendo: Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos- EJA IV (Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e o Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos “Conectando Saberes- Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além disso, pode-se destacar que a EJA em Mato Grosso do Sul “(...) desenvolve políticas e projetos como forma de garantia dos preceitos legais estabelecidos, para que todos tenham acesso à educação formal, mesmo que tardiamente, atentando-se à diversidade étnico-cultural e socioeconômica” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p.07). Percebe-se com isso que a EJA tem um olhar minucioso para que as pessoas adultas que ingressam nessa modalidade de ensino não sejam vítimas de discriminação, mas que elas acessem a modalidade EJA, independente da condição financeira, raça, gênero, geração, etnia, etc.

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA IV – MS, documento este disponível na Secretaria de Educação do Estado, percebe-se que:

[...] o curso de Educação de Jovens e Adultos-EJA IV tem como finalidades orientar na promoção da formação cidadã, a pluralidade cultural e o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos estudantes nas decisões dos assuntos que lhe dizem respeito [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p.7-8).

Nesse contexto escolar em que os jovens e adultos retomam seu processo de escolarização, é preciso que seja empreendido esforços, para que a educação destinada a esse público tenha importância e significado social para os alunos, inclusive consideração às experiências de vida dos alunos. É nessa lógica que Freire pontua:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, pp. 33-34).

A EJA em Mato Grosso do Sul apresenta uma visão de que a educação deve ser ofertada a todos sem privilégios. Ela se baseia na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, e com base nesses pressupostos verifica-se que

Em Mato Grosso do Sul, pensar sujeitos para a Educação de Jovens e Adultos é trabalhar com a diversidade. Assim, a Educação de Jovens e Adultos é compreendida nas diferenças de sua constituição: jovens, homens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhas, pessoas com necessidades educacionais específicas e trabalhadores rurais. No meio urbano as salas de Educação de Jovens e Adultos são constituídas por jovens com pouca escolaridade, consequência dos processos de exclusão social. Os jovens e adultos necessitam de uma melhor qualificação profissional para atender ao contexto urbano, no qual estão inseridos (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 11-12).

Dessa forma a EJA se propõe a fornecer oportunidades aos jovens e adultos que por alguma situação não conseguiram terminar a escolaridade. A oferta das aulas deve ir ao encontro das especificidades dos alunos, de modo que as aulas sejam significativas e contextualizadas com a realidade vivenciada por esse público.

Vale ressaltar a abrangência do Projeto EJA IV:

É ofertado em 66 municípios e 97 escolas, tendo como proposta pedagógica oportunizar aos jovens, adultos e idosos a escolarização ou complementação dos

seus estudos no âmbito da educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS).

Para garantir a permanência dos alunos da EJA IV, a metodologia de ensino deve ser direcionada com base nas seguintes características: Superação da cultura do repasse; Acolhimento do Estudante; Inclusão Social; Interação entre a Escola e a Comunidade; Momentos de reflexão; Reconhecimento dos saberes populares e científicos e avaliação (MATO GROSSO DO SUL, 2016a). Com esse arrimo pergunta-se: essas políticas visualizam a condição de permanência das mulheres mães nessa modalidade de ensino?

Sobre o Projeto Pedagógico do curso de Educação de Jovens e Adultos Conectando Saberes (Etapas do Ensino Fundamental e Médio) identifica-se que:

[...] é constituído de uma especificidade curricular que privilegie a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento, articulados aos eixos temáticos que considerem as características próprias dos jovens, adultos e idosos, assim como seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p.21).

Para a execução do projeto “Conectando Saberes” é necessária uma equipe capacitada e com preparo para que as aulas ministradas estejam de acordo com a grade curricular dos módulos. É preciso que sejam profissionais comprometidos com a modalidade EJA. Esse projeto é baseado na ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. Mas esta ação interdisciplinar é articulada aos eixos temáticos que levam em consideração as características dos alunos da EJA, seus interesses, condições de vida, motivações para apreensão de novos conhecimentos (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

Esse projeto “Conectando Saberes” foi aprovado pela Resolução SED nº 3.029, de 1º de março de 2016- publicada no Diário Oficial nº 9.116 de 02 de março de 2016. Atualmente, é oferecido em 31 municípios e 52 escolas. Sua proposta pedagógica se baseia na valorização das pessoas jovens, adultas e idosas, considerando suas experiências de vida, com o intuito de democratizar o acesso e propiciar uma educação de qualidade e equânime, oportunizando aos estudantes a escolarização e/ou complementação dos seus estudos no âmbito da educação básica (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos).

Para finalizar, considera-se importante abordar que esse projeto “Conectando Saberes” é um documento que visa à reestruturação da EJA na Rede Estadual de Ensino de

Mato Grosso do Sul. Após as turmas do Projeto Pedagógico do Curso de EJA IV concluírem o processo de escolarização, ele será extinto e permanecerá apenas o Projeto “Conectando Saberes”.

### **2.3.1. A EJA na Escola Estadual “Bom Jesus”**

O avanço nas legislações brasileiras em busca de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade ainda é um processo em andamento. Várias normativas e decretos, baseados na LDB de 1996 e na Constituição Federal de 1988, são elaborados constantemente, para que a população alvo dessa modalidade de ensino consiga acessá-la com qualidade e permaneçam até a sua conclusão.

Percebe-se no decorrer desse trabalho, principalmente nesse segundo capítulo, que o percurso histórico da EJA teve diversos programas, os quais não tiveram sucesso. Muitas vezes foram elaborados para atender as conjunturas políticas da época, mas na contemporaneidade o Estado tem se comprometido com a Política de Jovens e Adultos, empreendendo esforços, para que essa modalidade de ensino seja ofertada com qualidade.

Quando a EJA passa a ser considerada como modalidade da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/1996, vê-se que esse documento além de ser um marco na história da EJA, ele propõe que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 27).

Lopes e Sousa (2010) realizam uma problematização sobre o perfil dos indivíduos que acessam a EJA e observam que a demanda atendida possui uma história de vida com marcas de discriminação, preconceito e várias outras situações de vivência negativa. Essas autoras ainda completam que se deve romper com a prática conteudista de educação bancária, de saberes prontos. Ambas sinalizam que é necessário estar mais próximo do aluno para compreender o seu cotidiano.

Essas argumentações expostas por Lopes e Souza (2010) também reportam aspectos deste estudo, pois os sujeitos da pesquisa, mulheres, na condição de mãe também trazem marcas de preconceito, discriminação e vítimas do machismo.

Para situar a realidade escolar na qual realizamos a pesquisa, bem como a sua caracterização, foi utilizado como documento norteador para essa etapa da pesquisa o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

A escola Estadual Bom Jesus foi criada em 1956. Das três escolas que ofertam a modalidade EJA no município de Três Lagoas-MS, essa foi escolhida por ser a instituição mais antiga de acordo com os respectivos Projetos Políticos Pedagógicos.

Atualmente, a Escola Estadual Bom Jesus atende cerca de 1300 alunos e possui aproximadamente 100 funcionários, com horário de funcionamento matutino, vespertino e noturno. A instituição oferta o ensino regular Ensino Fundamental II do sexto ao nono ano, Ensino Médio - PROEMI, EJA IV e EJA Conectando Saberes, bem como ainda cursos Técnicos em Agente Comunitário de Saúde, em Hospedagem e em Eventos (TRÊS LAGOAS, 2017).

O PPP dessa instituição sinaliza que a população ao redor da escola é pobre e conseqüentemente apresenta muitos desarranjos sociais e familiares. É necessário grande investimento do poder público para uma mudança efetiva nesse quadro. Também declaram que na atualidade a vinda de diversas empresas e as mudanças na estrutura física do bairro deram um novo alento à comunidade escolar.

Como apontado no tópico anterior, a EJA em Mato Grosso do Sul passa por algumas mudanças. A modalidade EJA IV será extinta no ano 2021 e permanecerá a oferta do Projeto EJA Conectando Saberes.

A Unidade Escolar oferece no período noturno a modalidade para Educação de Jovens e Adultos – EJA-IV, nos anos finais do ensino fundamental, e o ensino médio, 4ª fase e 2ª fase, respectivamente, autorizada pela **Resolução/SED nº 3036** de 10/03/2016, publicada no diário oficial nº 9123 de 11/03/16, com prazo de 05(cinco) anos a partir de 10/03/2016 até 10/03 2021. Ainda oferta, com o Projeto EJA Conectando Saberes nas etapas iniciais do Ensino Fundamental e Médio **Resolução/SED 3126** de 10/11/2016, publicado em diário oficial nº 9287 de 17/11/2016, e tem validade até 16/11/2021 (TRÊS LAGOAS, 2017).

Sobre a estrutura predial da Escola Estadual Bom Jesus, verifica-se que ela é dividida por prédios distintos, que se complementam, tendo: três entradas, duas de serviço e uma para os alunos, funcionários e visitantes em geral; nessa, temos uma adaptação para as pessoas com Necessidade Educacionais Especiais em geral com rampa de acesso, piso tátil. No primeiro bloco encontra-se a biblioteca com 2 salas de tecnologias e banheiros adaptados. O

segundo prédio tem a secretaria, direção, salas de coordenação pedagógica, sala dos professores, salas para depósitos em geral, sala de dentista desativada, sala de estudos para os docentes e banheiros masculino e feminino para os funcionários. O pátio coberto acomoda a cantina, a cozinha e depósito, banheiro para os estudantes, tendo também os adaptados, três blocos com 4 salas cada, somando 12 salas de aula e 2 quadras cobertas com vestiário.

A matriz curricular da EJA IV é disposta da seguinte maneira: período noturno, com a duração da hora-aula de 50 minutos, com 5 dias letivos, inclusive na 1ª e 2ª fase as aulas são dispensadas em 4 horas-aula, quatro dias na semana e 1 dia na semana com 3 horas-aula. Na 3ª e 4ª fase da EJA IV são 5 horas-aula, 5 dias na semana, a duração do ano letivo é de 192 dias. Os componentes curriculares dessa modalidade de ensino são: ciências da natureza, matemática, história, geografia, língua portuguesa, arte, educação física, língua estrangeira moderna (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p.20).

A matriz curricular do Ensino Fundamental da EJA Conectando Saberes (Etapa do Ensino Fundamental que ocorre no período noturno na Escola Estadual Bom Jesus, tem a duração da hora-aula de 50 minutos, 5 dias letivos na semana. Os módulos iniciais (I, II, III, IV) são dispostos em 4 horas-aulas, 4 dias na semana e 1 dia na semana com 3 horas-aula, tendo como componentes curriculares: ciências da natureza, matemática, história, geografia, língua portuguesa, arte e educação física. A etapa do Ensino Médio Conectando Saberes funciona da seguinte forma: Módulos Finais (I, II, III, IV), 5 dias na semana, de segunda a sexta-feira, com 4 aulas diárias de cinquenta minutos cada uma, com os componentes curriculares: biologia, física, química, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia, língua portuguesa, literatura, arte, educação física, língua estrangeira, moderna (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p 26-27).

A relevância de se apresentar essa caracterização do perfil da escola pesquisada auxiliará na percepção de como está organizada a estrutura física, bem como a metodologia de ensino da instituição escolar.

### 3 OS IMBRICADOS METODOLÓGICOS

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.

(BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149)

A metodologia de pesquisa é o processo em que o pesquisador constrói conhecimentos a partir de uma problemática e, então, por meio de diversas técnicas e instrumentos a pesquisa é realizada.

Minayo (1994) defende que o processo metodológico é o momento em que o pesquisador aponta a metodologia escolhida para o direcionamento da pesquisa.

É preciso descrever a trajetória metodológica realizada nesta pesquisa, com a intenção de responder o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pelas mulheres mães para ingressarem e permanecerem na EJA?

A partir dessa indagação, a pesquisa, como já citado anteriormente, tem como objetivo geral verificar quais são dificuldades de ingresso e desafios da permanência de mulheres mães na modalidade EJA, no município de Três Lagoas-MS. Procura ainda verificar o perfil das Mulheres da EJA. Também se pretende identificar por meio da voz das entrevistadas quais os medos, expectativas, angústias e desafios do retorno às atividades escolares. Ainda como objetivo se perscruta quais os fatores que estimulam estas mulheres a se matricularem na EJA, bem como os fatores que podem levá-las à evasão escolar. Por fim, analisou-se se essas mulheres mães possuem consciência de que grande parte das dificuldades enfrentadas para a permanência na EJA envolvem questões de desigualdades de gênero.

Relembrar os objetivos dessa pesquisa, neste momento, é um ponto pertinente para reflexão e entendimento do caminho trilhado nela.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

Torna-se imprescindível apontar aqui o tipo de metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, considerou-se o estudo descritivo, de natureza qualitativa, e utilizou-se como referencial metodológico, a história oral.

De acordo com Gil (2008) a pesquisa descritiva possibilita verificar o fenômeno estudado em mínimos detalhes, esclarecendo os apontamentos fornecidos pelos entrevistados, “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p.28). A pesquisa descritiva, também é de natureza qualitativa, pois se verifica que,

Na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala (FRASER e GONDIM, 2004, p.8).

Assim Fraser e Gondim (2004) consideram que por meio da abordagem qualitativa se possa conhecer a visão dos sujeitos da pesquisa por diversos universos, entendendo suas motivações e visões sobre o mundo que o cerca. A pesquisa qualitativa dá voz aos sujeitos, permitindo que esses dados possam ser tornar significativo em relação ao tema da pesquisa e os referenciais bibliográficos que irão nortear as informações coletadas.

A pesquisa qualitativa, como apontada pelas autoras Fraser e Gondim (2004) proporciona que sejam encontradas respostas referentes à questão da pesquisa, que são os desafios enfrentados pelas mulheres, na condição de mães, para ingressarem e permanecerem na EJA. Para que a pesquisa alcance seus objetivos é necessário traçar um caminho em direção aos objetivos a serem alcançados. Na pesquisa qualitativa não se pode quantificar os resultados, pois esse tipo de pesquisa envolve “[...] valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247).

Em relação à pesquisa qualitativa é importante lembrar que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 48).

Ainda nessa perspectiva, Lüdke e André (1995, p. 46- 50) reforçam que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são altamente descritivos [...]”. Por isso estar próximo do

objeto de estudo que são as mulheres mães, permitirá a identificação das causas da questão da pesquisa.

Inclusive Bogdan e Biklen (1994, p.47) apontam que a “A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A abordagem qualitativa permite acessar os sujeitos pesquisados, de maneira direta, e essa proximidade com os sujeitos da pesquisa facilitará o desenvolvimento do estudo proposto. Sobre a abordagem qualitativa Chizzotti (1991, p.79) afirma que,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, percebe-se que na abordagem qualitativa, o produto final não é o alvo da pesquisa, mas o processo, as observações, os sentimentos, a proximidade do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Percebe-se que a pesquisa de abordagem qualitativa reconhece o pesquisador como um instrumento chave do estudo realizado.

Quando ocorre a proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa, é o momento oportuno para que se faça a leitura dos sujeitos, a partir dos dados coletados e das emoções expostas, as situações da abordagem qualitativa ocorrem de maneira tranquila. Vale destacar que,

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, a abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar que o pesquisador tenha proximidade com o problema de pesquisa que se está investigando. Essa abordagem possibilita que o pesquisador visualize vários aspectos nos sujeitos de pesquisa que foram

delimitados. Com isso, traz dados sobre a realidade investigada a partir de técnicas como as entrevistas.

Lakatos e Marconi (2010, p. 139) ao estudar a pesquisa qualitativa, afirmam que se trata de “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais”.

Corroborando com Lakatos e Marconi (2010), Esteban (2010, p. 127) defende que a pesquisa qualitativa permite a “[...] compreensão em profundidade de fenômenos educativos sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Sob essa perspectiva a pesquisa qualitativa irá permitir que adentremos o campo educacional, na modalidade EJA, para compreender os fenômenos que permeiam o percurso escolar das mulheres mães, que estão em processo de escolarização.

Para sistematizar as experiências e memórias dos sujeitos da pesquisa foi utilizada a História Oral como referencial metodológico, pois permitirá investigar experiências particulares e compreender em um nível social mais amplo.

### **3.2- O método da História Oral**

A presente pesquisa elegeu como referencial metodológico a história oral na modalidade temática, a qual interpela com maior acuidade as subjetividades das mulheres mães na Educação de Jovens e Adultos.

Meihy (2005) faz referência a história oral temática, ao explicitar que nessa técnica quanto maior o número de informações que o pesquisador conseguir extrair dos entrevistados, mais interessante as respostas para a questão da pesquisa. A história oral temática só é significativa quando a história pessoal do sujeito da pesquisa revela informações que vão de encontro a temática central do trabalho.

Esse método da História Oral pode ser considerado um caminho para dar vozes às memórias escolares que as mulheres mães – sujeitos da pesquisa – já viveram, bem como verificar em seu presente os desafios e perspectivas, quanto ao retorno ao processo de escolarização, por meio da modalidade EJA.

O método História Oral viabiliza que o pesquisador consiga resgatar as vivências, as lembranças e experiências vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa. Para Meihy (2005), a História Oral é uma metodologia de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos (gravador, etc.), sendo destinada a recolher depoimentos, promover análise da dinâmica da atualidade, com histórias passadas.

Para Meihy (2005) ao realizar um registro da história de vida dos grupos minoritários, da população que tem suas vozes silenciadas. Nesse momento, que é dada a devida importância ao referencial metodológico história oral, pois explicita que,

[...] implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão do ser da história oral. Nesta mediada, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem (MEIHY, 2005, p.10).

Meihy (2007) ainda assevera que para realizar uma pesquisa utilizando a história oral são necessários alguns passos, como confecção de um projeto. Deve-se, por isso, verificar o local onde as gravações serão realizadas e o tempo destinado para cada uma delas. Em seguida procede-se com a transcrição e conexão desses escritos com os referenciais teóricos, a autorização para o uso do material das entrevistas, o arquivamento e a publicação dos dados.

Alberti (1989) assim define a História Oral:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 1989, p. 1-2).

Por meio da história oral, buscou-se verificar os motivos que levaram as mulheres mães sujeitos desta pesquisa a evadir-se do ambiente escolar, quando cursaram pela primeira a EJA. Também exploramos as memórias e vivências que fizeram parte desse percurso bem como inquerimos se os desafios atuais ainda continuam sendo os mesmos do passado; se elas conseguem visualizar mudanças no século XXI no acesso à escolarização. Inclusive nessa técnica de estudo “[...] a voz humana na apresentação da história oral, seja em conferências,

exposições, ou museus, tem o poder de trazer o passado para o presente com força sem igual, imprimindo vida a própria história” (FREIRE, FERREIRA, 2002, p.124).

Cabe a ressalva de que a história oral pode ser de três tipos: história oral de vida, tradição oral e história oral temática. Conforme apontado nesse tópico, esta pesquisa se trata de uma história oral temática, pois nesse tipo “a entrevista tem caráter de depoimento, realizada por um grupo de pessoas sobre um assunto específico” (MARCONI, LAKATOS, 2007, p.141).

Os dados nesta pesquisa apresentarão a memória das mulheres mães, por meio da história oral, o que facilitará a reconstrução do que foi vivenciado por elas, recapitulando histórias e lembranças vividas e as experiências atuais no espaço escolar. Freire e Ferreira (2002, p.124) assim descrevem o mérito da História Oral:

[...] é poder dar conta, como nenhuma outra metodologia, da complexidade da realidade, permitindo que seja recriada a multiplicidade original de pontos de vista. [...] ela está contribuindo para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos ou marginalizados de narrativas históricas anteriores, ou seja, os esquecidos de sempre.

A técnica de estudo História Oral se caracteriza por permitir a escuta de vivências de pessoas, nesse caso mulheres mães que cursam a EJA. Cunha (2010, p.28) por sua vez, argumenta que:

[...] a história oral, a partir do viés da história de vida, representa uma metodologia fundamental na apreensão dos movimentos sociais, das relações sociais e dos processos institucionais. Através da história de vida, como uma modalidade da história oral, pode-se compreender o conjunto de vida dos indivíduos, recorrendo as suas trajetórias de vida.

Investigar os desafios que permeiam a vida das mulheres em seu retorno escolar na contemporaneidade, através da história oral permitirá que o pesquisador acesse os detalhes da vida das entrevistadas que frequentam a EJA, indo de encontro com os objetivos da pesquisa.

### **3.3 Participantes**

Foram adotados como critérios para a escolha das participantes: ser mãe; contemplar a faixa etária entre 20 a 50 anos para as entrevistas. Por meio das diferentes faixas etárias

verificar as histórias orais em diferentes contextos; atentar para diferentes turmas, desde as fases da EJA, que contemplem o Ensino Fundamental, como o Ensino Médio para analisar os dados sob diversos universos.

Participaram do primeiro levantamento da pesquisa por meio de questionários 80 estudantes da EJA para que pudéssemos traçar o perfil das alunas da EJA. Esse questionário não teve critério específico, porém para as entrevistas foram selecionadas oito participantes mulheres, com faixa etária entre 20 a 50 anos, que exercem a maternidade.

### **3.4 Coleta de dados e instrumentos**

A coleta de dados foi realizada entre os meses de outubro de 2016 a agosto de 2017. Inicialmente os dados foram coletados a partir de questionários, para que por meio deles pudessem ser selecionados os sujeitos da pesquisa.

O questionário é um instrumental usado para uma ou mais pessoas responderem questões. Ele deve estar bem organizado e formulado com perguntas coerentes com o que se deseja alcançar, pois se o mesmo estiver defasado pode direcionar a pesquisa a considerações equivocadas. No caso desta pesquisa, o questionário possibilitou verificar variados perfis das mulheres da EJA e identificar as que já exerceram a maternidade. O uso do questionário permite “alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184), possibilitando que sejam direcionadas as questões e objetivos da pesquisa.

Já as entrevistas tiveram um roteiro programado com questões fundamentadas na História Oral, utilizando gravador digital, essencial para o êxito do referido método. Segundo Minayo (1994, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos – objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Gil (1991) verificou em seus estudos que a entrevista é um processo em que vários questionamentos são realizados, tendo o sujeito que faz as indagações, no caso o pesquisador,

e o que responde, no caso os sujeitos da pesquisa. Por meio dessa técnica de pesquisa, pode-se analisar também as atitudes não verbais do sujeito da pesquisa. Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada caracterizada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que atravessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, P.146).

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi gravada em aparelhos digitais de voz, com a permissão de todas as mulheres-alvo desta pesquisa por meio do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE). As gravações aconteceram na escola em que a pesquisa foi realizada, local em que as entrevistadas demonstraram bastante tranquilidade e se sentiram à vontade, para dialogarem com a pesquisadora. As entrevistas gravadas foram transcritas, após vários momentos de audição, e posteriormente realizamos a análise das entrevistas, por meio do referencial metodológico história oral.

Sem pretender esgotar as diferentes circunstâncias que as mulheres mães são desafiadas diariamente para prosseguirem o processo de escolarização, as análises de que trata este item baseiam-se em um corpus formado por oito entrevistas, cujas perguntas/respostas foram analisadas mediante as categorias, a saber:

**Quadro 1: Relação de objetivos específicos e indicadores de análise de dados a partir do método adotado (História Oral)**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE ANÁLISE
Verificar o perfil das mulheres matriculadas na EJA;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado Civil;</li> <li>• Cor/raça;</li> <li>• Idade e;</li> <li>• Condições de trabalho</li> </ul>
Identificar por meio da voz das entrevistadas quais os medos, expectativas, angústias e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos que sustentam suas crenças em relação a escola e ao fato</li> </ul>

desafios do retorno às atividades escolar;	<p>de estudar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivos do abandono escolar na idade da juventude;</li> </ul>
Verificar quais fatores estimulam estas mulheres a se matricularem na EJA, bem como os fatores que podem leva-las à evasão escolar;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações que sustentam o retorno à escola;</li> <li>• Fatos que marcam sua permanência na escola;</li> <li>• Questões que ainda as impossibilitam e/ou dificultam sua frequência e pontualidade nas atividades escolares da EJA.</li> </ul>
Analisar se os fatores que dificultam a permanência das mulheres mães na EJA tem a ver com esses indicadores de análise (casamento, maternagem, outros)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominância do esposo em relação às suas vontades e desejos (no âmbito privado e público);</li> <li>• Maternagem e/ou trabalhos domésticos como condição unânime para desistência da escola anteriormente;</li> <li>• Argumentos/motivos que ainda sustentam a possível desistência da EJA e/ou que apresentem riscos a efetivação de seus direitos e vontades (pautadas no desejo dos esposos).</li> </ul>

Fonte: A autora, 2017.

A proposta é, portanto, tentar chegar a respostas para as questões descritas no quadro acima e contribuir com a área da educação no que tange a Educação de Jovens e Adultos de alunas que exerceram a maternagem.

## 4 AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O QUE REVELAM AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES/MÃES NA EJA?

### 4.1 O perfil das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada

Para fazer uma leitura da realidade das mulheres que frequentam a EJA, buscou-se conhecer o perfil desse público, por meio de uma amostragem de questionário que foi aplicado a 80 mulheres da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Bom Jesus.

O questionário que foi aplicado no mês de agosto de 2016 e tendo em vista o recorte temático deste estudo, aplicamos o questionário a oitenta alunas do Ensino Fundamental e Médio da EJA, que são subdivididos por fases (1ª fase, 2ª fase, 3ª fase e 4ª fase). Estes dados serviram para a continuidade do estudo científico para a seleção das mulheres/mães sujeitos da pesquisa. Nesse rol de 80 alunas estavam incluídas diversas mulheres com variadas características, mas percebe-se que todas almejam alcançar o tão sonhado diploma de conclusão de curso, que lhe fora negado a alguns anos atrás.

O objetivo desta etapa da pesquisa foi o de conseguir traçar o perfil das mulheres que frequentam a EJA, para posteriormente selecionar o público alvo da pesquisa; verificar as dificuldades e também os aspectos positivos ganhos pelo retorno à escola. Percebe-se que na EJA estão matriculadas mulheres de diversas faixas etárias, porém a faixa etária que mais se sobressai é a das mulheres entre vinte a vinte e nove anos, conforme apontado no quadro abaixo:

Quadro 02: Caracterização das mulheres que frequentam a EJA por faixa etária

Faixa etária	Quantidade de mulheres
18 a 19 anos	15
20 a 29 anos	37
30 a 39 anos	18
40 a 49 anos	08
50 a 59 anos	02

Fonte: A autora/2016

Esse primeiro dado leva à verificação de que mulheres de diversas faixas etárias buscam uma formação. Acredita-se que muitas mulheres do século XIX e XX que conseguiram ingressar na escola também enfrentaram dificuldades, principalmente as ligadas a questão de gênero. Refletir sobre o ingresso das mulheres na escola, depois de não ter conseguido concluir na infância e adolescência é importante conforme o excerto a seguir:

Sobre a entrada das mulheres na escola primária pública, não se pretende esquecer a forma como o ensino representou para as mulheres que a ele se dedicaram não só uma forma de sobrevivência econômica, mas também a realização das suas aspirações à independência, à expressão pessoal e a uma oportunidade de influenciar a comunidade em que vivem e trabalham (ARAÚJO *apud* ALMEIDA, 1998b, p.70).

A respeito da cor da pele dessas mulheres que frequentam a EJA foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 03: Perfil das mulheres que frequentam EJA no quesito cor da pele

Cor da pele	Quantidade
Negra	03
Branca	19
Parda	55
Não declararam a cor	03

Fonte: A autora/2016

Por que abordar o aspecto relacionado a cor da pele dessas mulheres que estão matriculadas na EJA? Esse dado é relevante devido ao fato que no século XIX e XX apenas as mulheres brancas e com poder aquisitivo alto poderiam participar do processo de instrução, daquela época. Porém, na atualidade sabe-se que a educação é pública, de acesso a todos os cidadãos, porém conforme apontado acima o número de mulheres negras está bem reduzido, esse é um dado que merece atenção. Sabe-se que no passado prevalecia fortemente a sociedade colonial patriarcal e o racismo era constantemente presente. Esse ranço do passado ainda deixou resquícios para o tempo presente, pois a população negra é vítima da exclusão.

Del Priore (2000), ao reportar-se à história do Brasil colonial, identifica que o público feminino negro ocupava as piores posições, no que se refere à participação social na

sociedade brasileira. As mulheres independentemente da cor eram sujeitas à submissão, porém as mulheres negras eram excluídas severamente, pois:

(...) O grupo feminino distinguia-se, por diferença de condição social, entre as “donas fulanas” ou apenas “dona”; em seguida as “pipiras” ou “cunhas”, manteúdas de um senhor de engenho, de um fazendeiro ou de um funcionário do Estado português, e depois as escravas (DEL PRIORE, 2000, p. 17).

A raça negra é ainda muito discriminada na sociedade brasileira, mas muitos direitos vêm sendo alcançados, porém as marcas do passado insistem em permanecer. Nesse estudo não se pretende focar especificamente na questão da mulher negra no processo de escolarização, mas é importante assinalar que talvez essa mulher que não conseguiu retornar os estudos por meio da EJA tenha sido vítima de preconceitos, quando teve acesso à escola em idade mais jovem, haja vista que,

Quando as mulheres negras adolescentes chegam ao espaço escolar já trazem informações sobre as condições dos negros na sociedade e as várias situações de discriminação à sua volta. Já experimentaram o que é ser negra neste país e o que podem esperar da escolarização. A História do negro no Brasil é marcada por sociabilidades perversas em nível social, econômico e político (SILVA, 2005, p.81).

Nesse contexto, nota-se que o ambiente escolar enfrenta muitos desafios para que a desigualdade de gênero, raça, diversidades culturais, etc. sejam superadas. Todavia, compreender esse fenômeno é necessário, para que esses mecanismos não continuem sendo reproduzidos, pois o ambiente escolar é o espaço para o enfrentamento das desigualdades. Para tanto, urge entender que:

[...] a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante (CANEN, 2001, p. 207 *Apud* HENRIQUES, et al (org), 2007, p. 33).

Torna-se importante analisar também a questão do estado civil dessas mulheres, pois pela ideologia do patriarcado estas eram destinadas a viverem casadas e presas ao lar, sem acesso à escola, ou o acesso mínimo a este processo, apenas para educar os filhos. Sobre o estado civil das alunas da EJA foi verificado que:

Quadro 04: Perfil das mulheres que frequentam a EJA no quesito Estado civil

Estado Civil	Quantidade
Casada	30
Divorciada	06
Solteira	30
Viúva	03
União estável	07
Namorando	02
Não declararam o estado civil	02

Fonte: A autora/2016

Percebe-se que uma parcela significativa das mulheres é casada. Assim, verifica-se na história da mulher que o casamento foi norteado pela submissão ao marido. Ao verificar essa quantidade de mulheres casadas em busca da escolarização auferimos um avanço, pois quebra os estigmas da mulher como dona de casa e boa esposa que perdurou por um longo período na história feminina. Sobre a instrução da mulher, percebe-se que um dos empecilhos maior está relacionado a questão de gênero e o fato de que tudo que diz respeito ao ambiente doméstico é função da mulher faz parte do ranço do patriarcado. Almeida afirma que:

Para as mulheres, bastava a assinatura do nome e um pouco de leitura do missal, sendo perda de tempo que as meninas se dedicassem a aprender coisas que poderiam ser-lhes prejudiciais e descuidassem do que era realmente importante, como cuidar da casa e dos filhos (ALMEIDA, 1998b, p.135).

Essas características referentes ao estado civil eram notáveis na história da mulher, pois o discurso hegemônico direcionava-as para serem donas de casa. O casamento foi o destino natural para as mulheres e a solteirice ou era mal vista ou causava pena” (ALMEIDA, 1998b, p.178).

Conseguiu-se verificar também, que das oitenta mulheres que responderam o questionário, 56 possuem filhos e 24 ainda não exerceram a maternidade. Esse dado é um elemento que muitas vezes pode impedir as mulheres no acesso a escolarização, pois em muitos casos ocorre a evasão feminina por diversos motivos relacionados à maternidade. Muitas mulheres não têm onde deixar os filhos e muitos maridos reclamam de se ocuparem

como cuidadores, pois acreditam que essa não é sua função. A sociedade machista cobra que a mulher tem que se dedicar à educação e cuidado com os filhos. Essas são algumas das dificuldades das mulheres para concluírem a educação básica. O diretor dessa escola em que foi realizada essa pesquisa, permite que as mulheres mães tragam seus filhos para as salas de aula, mas apenas quando não tenham outra alternativa. É preciso pensar em políticas públicas de permanência dessas mulheres na escola, principalmente estratégias voltadas para o público que tem filhos.

O número de mulheres que estão inseridas no mercado de trabalho também é bem significativo. De 80 mulheres, 45 participam do mercado de trabalho e 35 não participam desse cenário. Mais um ponto que merece destaque é que as profissões declaradas pelas mulheres estão ligadas a questões do âmbito doméstico. Esse dado é um pequeno empecilho para as mulheres que ainda são discriminadas em relação às vagas de trabalho. Existe uma força das relações de gênero, em que os melhores cargos são destinados ao público masculino (chefia, gerência, etc.).

Em relação ao trabalho exercido pelas mulheres estudantes da EJA foram apontados os seguintes: jovem aprendiz; diarista; manicure; cozinheira; agricultura familiar; auxiliar de produção; revendedora; auxiliar de dentista; auxiliar de serviços gerais; costureira; vigilante; vendedora; balconista; cabeleireira; auxiliar de limpeza; auxiliar de escola; empacotadora em supermercado; lavadeira de roupas; babá; secretária e auxiliar de cozinha. Nesse rol de empregos é de fácil percepção que a maioria se refere a papéis relacionados a questões do espaço privado. Essa é mais uma dificuldade que tem que ser repensada, quando tratamos de emancipação feminina, por meio de lutas e legislações e principalmente tendo as mulheres como atores principais desse processo.

Louro (2001, p.45) aponta detalhes dessa distinção, quando afirma que:

Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero. O movimento feminista vai, então se ocupar centralmente dessa diferença – e de suas consequências.

Nota-se que o foco então dos movimentos feministas era romper com essas desigualdades advindas de aspectos relacionados a questão de gênero, de aspectos corporais distintos, o que beneficiava os homens e prejudicava as mulheres.

Entre os fatores que levaram essas 80 mulheres a abandonarem os estudos na idade adequada, inclusive muitas apontaram mais de um motivo para esta situação, estão elencadas no quadro que segue:

Quadro 05: Motivos que levaram as mulheres a evasão escolar

Motivos que levaram a evasão escolar	Quantidade
Necessidade de trabalhar	27
Não entendia o que explicava na escola e/ou não teve vontade de estudar	14
Maternidade	33
O marido ou a família não deixava	07
Escola longe de casa	11
Ter reprovado muitas vezes	02
Outros motivos	08

Fonte: A autora/2016

O que se observa é que a maternidade e o ingresso no mercado de trabalho foram os principais motivos apontados que mais ocasionaram a saída das mulheres da instituição escolar. Cabe lembrar que o Brasil é um país que não valoriza a questão da mulher escolarizada, e inclusive o fato da figura feminina ter o mínimo de escolarização é o que leva elas a terem empregos, os quais não são tão reconhecidos e que estão ligados a atividades que elas executam dentro de casa. Nessa perspectiva, Almeida (1998, p.40) evidencia que “A imprensa brasileira educacional e feminina mostra o Brasil como um país pouco preocupado em relação à educação das mulheres e resistente à sua saída do espaço doméstico”.

Esse é mais um dos empecilhos que está dificultando o acesso feminino a escolarização, ranços esses frutos do capitalismo e do patriarcado, pois o poder do masculino na sociedade é ainda muito forte e “Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira” (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

O último apontamento a ser exposto aqui, se refere ao que as mulheres almejam com o retorno as atividades escolares por meio da EJA.

Quadro 06: Motivos que levaram as mulheres a retornarem à escola

Motivos para o retorno à escola	Quantidade
Emprego melhor	47
Ajudar os filhos nas atividades escolares	09
Aprender a ler e a escrever	04
Concluir a Educação Básica	56
Ingressar na faculdade/curso técnico	03
Não responderam	02

Fonte: A autora/2016

Estes dados apontam para perspectivas da emancipação feminina, pois através da EJA as mulheres têm caminhado em busca de seus ideais, rompendo com a exclusão social a que foram submetidas. A escolarização tem trazido motivação para essas mulheres que buscam empoderamento e melhoria da qualidade de vida.

#### **4.2 Entre a maternagem à escolarização: contando a vida por entre letras, tintas e papel**

A modalidade EJA tem colaborado para que muitas estudantes do sexo feminino tenham oportunidade de continuar o processo de escolarização, porque mesmo que em algum momento de suas vidas elas tenham sido excluídas da instituição escolar, elas perceberam que ainda que tardiamente é possível reingressarem na escola.

Considera-se que as histórias das estudantes que serão contadas aqui, servem para reafirmar que,

[...] 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, 2001, p. 49).

Essa abordagem ajuda explicar que o universo feminino, antes sem voz, está sendo escutado. As mulheres têm batalhado por melhores condições de vida, por reconhecimento, por dignidade e por reconhecimento enquanto sujeito de direitos. As alunas da nossa pesquisa

trazem diversas marcas do machismo em suas histórias, mas também contam a maneira que fizeram para que saíssem da invisibilidade, muitas vezes imposta pela própria sociedade.

Essa pesquisa permitirá conhecer a realidade das estudantes mães que frequentam a EJA, apontando os motivos pelos quais voltaram para a escola e motivações que solidificam a presença delas nessa modalidade até a conclusão desse percurso.

Cardoso e Ferreira (2012, p.63) ao investigar como acontece a busca por escolarização na idade adulta, enfatizam que,

É importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram.

Este capítulo se destina a identificar como as mulheres que cursam a EJA se mobilizam no processo de escolarização, conciliando emprego, a família, relacionamento amoroso. São mulheres/mães do município de Três Lagoas-MS, que estão na EJA e que não conseguiram se escolarizar na chamada “idade própria”.

Essas narrativas que serão apresentadas a seguir descrevem o processo de luta dessas estudantes/mães por libertação. São histórias que trazem marcas, lembranças significativas e a busca pela emancipação feminina através da educação. O espaço escolar possibilita que as mulheres consigam se empoderar e tornem-se protagonistas de sua história, pois este ambiente educacional vai além de adquirir conhecimentos. A EJA permite momentos de socialização, de representação de si, aumentando assim a qualidade de vida dessas mulheres.

#### **4.2.1 A unidade da história de cada mulher**

Aqui começa a descrição das histórias oral a partir das entrevistas realizadas com as sujeitas da pesquisa, trazendo recorte de relatos considerados relevantes para a compreensão das histórias. Para descrever a história de cada aluna entrevistada, utilizou-se para identificação delas nomes fictícios e os nomes utilizados se referem a mulheres que desempenharam, e algumas ainda desempenham, lutas em favor do público feminino e minoritários. Mulheres estas que tiveram grande colaboração para o processo de emancipação e empoderamento feminino.

#### 4.2.1.1. A história de Maria da Penha<sup>8</sup>

A primeira das entrevistadas foi a aluna **Maria da Penha**, está com 37 anos de idade, possui três filhos do sexo masculino. Atualmente **Maria da Penha** exerce atividade laborativa como empregada doméstica, sem registro em carteira de trabalho e nos informa que sua vida em relação ao trabalho iniciou na infância, quando tinha aproximadamente 10 anos de idade. Sobre seu emprego enfatiza que trabalhar é muito significativo, pois ela auxilia com os recursos financeiros a comprar os mantimentos da casa, e comprar as coisas de seu interesse pois considera “estressante ter que pedir as coisas pra marido” (**Maria da Penha**).

Segundo **Maria da Penha** um dos motivos que levou a evasão escolar foi o fato de ter que ajudar sua mãe no sustento da família. Durante a entrevista, ela revelou alguns aspectos de sua experiência com sua primeira escola, e percebe-se claramente que o trabalho e em seguida o casamento foram alguns entraves que a prejudicaram em prosseguir sua escolarização. Essa fala de **Maria da Penha** aponta o início e rompimento de seus estudos:

[...] eu que eu entrei com 7 anos na escola, que eu lembro que eu não fiz pré, já entrei direto no primeiro ano, e assim, era pertinho da minha casa, a família toda estava lá, as primas da mesma idade, era totalmente diferente de hoje, que a gente não bagunçava, não brincava, era tudo quietinho, escola era um lugar só de estudar realmente. Mas era bom, eu lembro que os professores eram como a família, a gente tinha um respeito enorme, e gostava como um parente, e até hoje quando eu vou lá eu vejo minha primeira professora, e era bem diferente o ensino mas eu gostava. Parei de estudar na época porque meu pai morreu e aí a gente teve que trabalhar, aí acabei desistindo, e depois casei. Parei na 5ª série. Na época, meu pai morreu, e a gente tinha que estudar, mas a minha mãe sozinha não tinha como sustentar a gente, pagar aluguel, então nós éramos em três irmãs, e todas as três parou de estudar e foi trabalhar. (**Maria da Penha**).

Nas falas acima, percebe-se que **Maria da Penha** enfrentou duas dificuldades em relação aos estudos. Primeiro, teve que ajudar a genitora a sustentar a casa, por isso teve que trabalhar; e segundo, na sequência de sua trajetória de vida ela constituiu laços de matrimônio, o que ocasionou a desistência de sua jornada escolar. **Maria da Penha** frisou em seu discurso que com 25 anos tentou retornar para os bancos escolares, porém devido à maternidade ela

---

<sup>8</sup>Maria da Penha Maia Fernandes (Fortaleza, Ceará, 1 de novembro de 1945) é uma farmacêutica brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado. Maria da Penha tem três filhas e hoje é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres, vítima emblemática da violência doméstica. (Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria\\_da\\_Penha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_da_Penha). Acesso em 21 de maio de 2017).

não prosseguiu. Ela ressalta que seu marido até se dispôs a cuidar da criança, mas seu filho era peralta e irritava seu o esposo, o que ocasionou o segundo abandono à instituição escolar.

Um ponto que merece ser explicitado aqui é sobre a escolarização da família de **Maria da Penha**, ela diz que,

Minhas irmãs tiveram que parar de estudar também, meus pais eram analfabetos, nenhum dos dois sabiam ler e nem escrever, mas as minhas irmãs também pararam de estudar. Uma parou na 3ª série, e a outra também parou na 5ª série. (**Maria da Penha**).

A seguir são exibidas algumas transcrições de falas de Maria da Penha sobre os fatores que a incentivaram o retorno escolar, pois é visível em sua fala um sentimento de que a condição socioeconômica que vive atualmente está interligada à falta de oportunidades que a não escolarização provocou na sua vida.

Há, é porque eu quero fazer cursos, e não posso fazer. Você chega lá pra fazer o curso, você tem que ter o curso mais básico você tem que ter pelo menos um fundamental completo, e se você quer fazer um curso melhor, você tem que ter o Ensino Médio, se você quer um emprego melhor, você tem que ter o Ensino Médio, porque até pra você trabalhar de auxiliar agora, você tem que ter o Ensino Médio. Então é o principal motivo. (**Maria da Penha**).

**Maria da Penha** sofre exclusão quando busca oportunidades no mercado de trabalho e até mesmo para se capacitar. A falta da escolarização tem causado impactos negativos em sua vida, porém todas essas dificuldades impulsionaram nesta mulher o seu retorno à escola.

É importante destacar também que ao ser questionada sobre o que mais gosta na EJA e se os professores dessa modalidade de ensino a motiva na permanência, ela destaca:

Gosto da hora das aulas. Os professores motivam bastante. Nossa eles incentivam a gente a não desistir, dá conselhos, explicam que é melhor pra gente, que é cansativo, mas depois a gente vai ver o resultado, eles animam bastante a gente. (**Maria da Penha**).

Esse fator de motivação aos alunos por parte dos professores é de suma relevância para a Educação de Jovens e Adultos, pois o público que frequenta a EJA, em sua maioria, enfrenta diversos impasses para conseguir chegar à unidade escolar. Acrescentando-se a isso importa lembrar as palavras de **Maria da Penha** sobre o que a EJA trouxe de mudanças em sua vida, ela informa que,

Tem coisas que eu entendo mais, por exemplo, se eu preciso fazer uma pesquisa, eu vou lá, eu to lendo, aí eu entendo, que são coisas que já explicou na escola, ou alguma coisa que eu quero saber, e eu posso perguntar na escola, quero a informação. Só isso, de trabalhar, quando eu entrei na EJA eu já estava trabalhando, e ainda continuo no mesmo emprego, então por enquanto é só isso. (**Maria da Penha**).

Na fala acima a entrevistada revela que a EJA tem colaborado com a sua percepção nas leituras e pesquisas que realiza. Ela também acrescenta que a EJA não foi a responsável pelo emprego atual, pois ao realizar sua matrícula encontrava-se inserida no mercado de trabalho.

Diante de toda a história de **Maria da Penha**, ficou visível que para ela, o processo de escolarização lhe propicia momentos de crescimento, aspirações e desejos futuros. Ela acredita que a EJA irá permitir a realização de alguns sonhos e melhoria de vida.

#### 4.2.1.2 A história de Princesa Isabel<sup>9</sup>

**Princesa Isabel** tem 53 anos, constituiu união estável há cerca de 14 anos, é mãe de 04 filhos frutos do primeiro casamento. **Princesa Isabel** é auxiliar de limpeza há 11 anos em uma Empresa Multinacional, com registro em carteira de trabalho. Ela nos conta que em sua trajetória escolar também teve que abandonar os estudos. Um dos motivos foi o falecimento do genitor, porém acrescentado ao fato de que a escola rural em que estudava havia sido transferida para a região urbana. Segundo a entrevistada, ela abandonou a escola com 14 anos de idade, quando cursava a 5ª série e revela em suas palavras os motivos da evasão escolar:

[...] porque quando eu estudava minha mãe ficou viúva, com 5 filhos, e aí a gente teve que trabalhar pra ajudar ela criar os filhos, e foi nisso que a gente abandonou o estudo, porque eu ia um dia sim e no outro ficava com meus irmãos, no outro dia minha irmã ia, nós estudava em fazenda, aí as escolas começou a funcionar na cidade e não deu pra gente ir mais. Por isso que a gente abandonou, porque a gente não tinha como ir pra cidade, nessa época eu tinha 14 anos de idade. (**Princesa Isabel**).

---

<sup>9</sup> Uma das mulheres mais citadas na história do Brasil, Isabel Cristina Leopoldina de Bragança, a princesa Isabel, colocou um ponto final no dia 13 de maio de 1888 em uma das maiores manchas do país - a escravidão. Naquele domingo, princesa Isabel assinou a Lei 3.353, mais conhecida como "Lei Áurea", declarando extinta a escravidão no Brasil, mesmo enfrentando muitas resistências dos fazendeiros e da elite em geral. (Disponível em <https://educacao.uol.com.br/biografias/isabel-cristina-leopoldina-de-braganca-princesa-isabel.jhtm>. Acesso em 15 de maio de 2017).

O que se percebe é que **Princesa Isabel** interrompeu os estudos na idade regular quando estava cursando a 5ª série do antigo primário, pois, o genitor havia falecido e sua mãe e as irmãs e irmãos ficaram em uma condição financeira difícil. Diante dessa situação, precisou interromper os estudos e começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa, juntamente com as irmãs e irmãos.

A seguir há a transcrição de algumas falas de Princesa Isabel, sobre sua experiência com a primeira escola:

Eu lembro, era em fazenda, era muito legal, a gente tinha respeito pelos professores, a minha professora mesmo eu lembro até hoje que ela tinha aquela consideração e ela falava assim: Que minha mãe era uma pessoa lutadora, com 4 filhos, ficou viúva, não abandonou nenhum filho, sempre batalhou e a gente sempre batalhou junto com ela pra poder a gente se manter, porque tinha que trabalhar mesmo, hoje em dia é diferente né, então, os filhos hoje em dia trabalha pra eles, e antigamente a gente trabalhava pra ajudar os pais. As professoras davam um maior apoio pra gente, porque vendo que minha mãe era uma pessoa que trabalhava na roça pra poder sustentar a gente. Eu tinha meu irmão mais velho que entrava uma hora na escola e duas horas tinha que sair pra trabalhar na roça, pra poder ganhar aquele dinheiro pra sustentar a casa. Nós estudávamos no período da tarde, porque de manhã a gente tinha que fazer a comida pra minha mãe chegar e achar a comida pronta [...].  
(**Princesa Isabel**).

A partir da narrativa de vida de **Princesa Isabel**, pode-se perceber que sua vontade de estudar esteve presente desde sua infância, contudo a morte de seu pai foi um fator determinante em sua evasão escolar. Posteriormente, com a mudança da escola rural, a entrevistada expõe sentimento de tristeza, em relação a sua saída da escola na adolescência. Mas seu retorno aos bancos escolares veio acompanhado por algumas motivações, assim enfatizadas por ela:

O trabalho me motivou a retornar os estudos, porque hoje eu trabalho em uma fábrica multinacional, a Eldorado Brasil, então eles incentiva muito a gente pra estudar, porque lá dentro se você entra como auxiliar, depois tem oportunidade de você crescer lá dentro, tem outras profissões, e se a gente não tiver o estudo, você não consegue. A semana passada eu fui sorteada em um curso na empresa, e eu estou fazendo informática, e todo mundo fala assim, minha colegas de trabalho: Parabéns, você é uma pessoa muito esforçada, [...] e enfrenta tudo isso que não teríamos coragem de enfrentar (risos), e eu falo não, tudo a gente tem o querer, se a gente quer, a gente consegue. (**Princesa Isabel**).

A vida de **Princesa Isabel** também teve outros desafios que prejudicaram o retorno aos estudos. Ela diz que quando estava casada e com filhos tentou retornar à escolarização,

mas seu esposo não teve paciência para cuidar dos filhos. Relata também que após os filhos crescerem se mudou para São Paulo, onde morava sua filha e seu neto. Nesse período, também tentou retornar aos estudos, mas a filha demonstrou interesse em ingressar em um curso de nível superior e devido aos cuidados com o neto, novamente ela abdicou de seus estudos para propiciar que a filha entrasse na faculdade.

**Princesa Isabel** conta abaixo alguns benefícios que a EJA tem trazido em sua vida:

Eu antes de estudar, eu ia no banco, e não sabia nem sacar o dinheiro, hoje eu não sou dependente dos outros, eu já faço meu saque, já não tenho aquela dificuldade de antes. Foi uma vitória gigante, porque as vezes eu pegava o ônibus e chamava minha colega vamos ali no banco, e hoje eu já vou sozinha.

Eu escrevia mensagem no celular, escrevia errado, e hoje eu faço tudo certinho (risos), então foi muito bom. (**Princesa Isabel**).

Nas falas acima, percebe-se que a aluna **Princesa Isabel** está bem envolvida na EJA, e atualmente ela cursa o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental de 9 anos na modalidade EJA “Conectando Saberes”. Este retorno escolar tem trazido benefícios significativos em sua vida, mostrando o quanto o processo de escolarização é importante, inclusive demonstra interesse em fazer um curso de enfermagem, ao término da modalidade EJA.

#### 4.2.1.3 A história de Olympe de Gouges<sup>10</sup>

A próxima depoente atende pelo nome de **Olympe de Gouges**, tem 33 anos de idade, é casada há 17 anos, possui 02 filhos: um com 17 anos e, o outro, com 09. Em seu imóvel moram com ela 7 homens: seus dois filhos, seu esposo e quatro irmãos. Atualmente cursa o 8º e 9º ano da Modalidade EJA “Conectando Saberes”, trabalha na Empresa Eldorado Brasil, como auxiliar de cozinha há cerca de 02 meses com registro em carteira de trabalho. Ela salienta que sua jornada trabalhista iniciou aos 10 anos de idade, realidade parecida com as histórias registradas anteriormente de **Maria da Penha** e **Princesa Isabel**, pois ela residia na

<sup>10</sup> Olympe de Gouges (1748-1793) era membro da Sociedade das Republicanas Revolucionárias, entidade ligada aos girondinos. Em 1791, ela lançou a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã em clara alusão à versão 'masculina' de 1789, documento que se tornou universalmente reconhecido como fundador dos modernos direitos à liberdade e à igualdade. Entretanto, fundamentou a construção concreta e não linear de um modelo de cidadania que adentrou o século seguinte e do qual as mulheres permaneceram por muito tempo excluídas. Durante o chamado período do Terror, Olympe de Gouges pagou seu atrevimento com a própria vida: foi guilhotinada, em 1793, por ter ousado reivindicar participação feminina nos primórdios de um sistema político que ainda se desenvolvia, mas que negou o direito de cidadania às mulheres (SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal - as feministas francesas e os direitos do homem*. Trad.: Élvio Antônio Funck, Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.).

região Nordeste do Brasil e revela que lá o trabalho se inicia desde a tenra idade. Ao ser questionada sobre seu primeiro desligamento com a instituição escolar na chamada “idade própria”, pode-se observar a seguinte afirmação:

[...] Eu não abandonei meus estudos, eu parei de estudar desde quando eu estava morando com meus pais, por mudança de Estado, meu pai era vigilante e meu pai mudava muito na época, e assim trabalhava em Estado diferente, e ficava mudando de uma cidade pra outra e eu acabei ficando parada, já era pra mim ter terminado, mas agora eu dei continuidade. (**Olympe de Gouges**).

Diferentemente das duas primeiras narrativas, o motivo de abandono ao processo de escolarização de **Olympe de Gouges** foi o trabalho do genitor que tinha uma rotatividade e necessitava de mudanças constantes de municípios. Um aspecto que merece destaque na fala da entrevistada é a idade que ela ingressa na instituição escolar, pois em sua fala ela aponta que ingressou no universo escolar tardiamente com 14 anos, como se vê a seguir:

Quando eu entrei na escola eu tinha 14 anos, já entrei bem tarde. Eu entrei com esta idade, porque eu morava em fazenda, sempre morava nestes lugares ruim de escola, quando a gente tinha que ir para o colégio, chovia e não tinha como passar o carro, então a gente acabava não estudando. Eu não tenho vergonha de falar que meus pais são analfabetos, mas eles faziam questão que nós estudava, só que as condições mesmo que não dava. Nós eramos em 13 irmãos, aí faleceu uns e hoje ficamos em 8 irmãos. A maioria dos meus irmãos são homens, só tem 2 mulheres e 6 homens. Sobre a questão de estudo na época em relação a homem e mulher era bastante diferente, mas meus irmãos não ligam muito com negócio de escola não, minha irmã que eu tenho também não liga não, a única que está evoluindo até hoje sou eu, os outros não quer nem saber. (**Olympe de Gouges**).

A fala da entrevistada evidencia o descaso dos irmãos sobre a escolarização, porém os genitores de **Olympe de Gouges** sempre se importaram com a inclusão dos filhos na escola, mas as circunstâncias em que viveram causaram impedimentos. Conta que estar excluída da rede escolar de ensino foi constrangedor, pois ela almejava estar na escola, porém não conseguia acessar à educação pela localização que residia. Também verbaliza que os pais sempre faziam promessas que no próximo lugar que fossem morar iriam realizar sua matrícula, mas sempre foi adiado esse sonho da entrevistada. Ela parou na 5ª série do Ensino Fundamental da época, e posteriormente se casou aos 18 anos de idade.

Para **Olympe de Gouges** o que a motivou a estudar novamente por meio da modalidade EJA foi a vontade de adquirir bens materiais, pois segundo ela tudo depende de estudo, e se não tiver conhecimento dificilmente se alcança os objetivos almejados.

É importante ressaltar que, segundo ela, o marido sempre se mostrou favorável em relação à volta dela aos estudos, sem interpor empecilhos para essa decisão. Além de voltar a estudar na EJA, outro grande sonho dela é conseguir ingressar no Ensino Superior no curso de Pedagogia, após o término do Ensino Básico (Nível Fundamental e Médio).

Apesar de toda a sua disposição e empenho em concluir os estudos, a entrevistada enfatiza que os afazeres domésticos, que ficam todos sob a sua responsabilidade, atrapalham sua ida à escola, mas os professores da EJA são os grandes incentivadores que motivam constantemente os alunos a prosseguirem até o fim. Então o fato de ter que trabalhar, estudar e cuidar dos afazeres domésticos tem sido uma tarefa árdua para **Olympe de Gouges**, como relata a seguir:

O trabalho me atrapalha a ir na escola, porque eu chego muito em cima do horário, os filhos também a gente chega tem que ficar dando assistência antes de sair pra escola, eu tenho que fazer comida quando eu chego, então assim, limpar a casa eu já nem faço só deixo pra fazer final de semana, é um pouco complicado, mas ai tem que se esforçar né. (**Olympe de Gouges**).

Nas falas de **Olympe de Gouges** percebe-se o intenso desejo de concluir a EJA, mesmo diante de várias dificuldades.

#### 4.2.1.4 A história de Bertha Lutz<sup>11</sup>

**Bertha Lutz** tem 30 anos, é casada, mãe de 02 filhos, de 7 e 5 anos respectivamente, trabalha como estagiária em um Centro de Educação Infantil, do município de Três lagoas-MS.

Acerca do período em que estudou na infância, ela nos contou que aos 5 anos ingressou na Pré-escola no município de Dourados-MS e tem boas lembranças, inclusive do primeiro garoto de que gostou. Também enfatiza que sua trajetória escolar foi em diversas escolas, pois seu pai se mudava para diferentes cidades, por isso não se recorda das outras escolas e nesta primeira ela cursou até a 3ª série na época.

---

<sup>11</sup> Bertha foi uma das quatro mulheres a assinarem a Carta de Fundação da ONU, ocupou uma cadeira na Câmara Legislativa Federal (1936-1937), lutou pela conquista pelo voto feminino, pela educação e profissionalização das mulheres, e participou ativamente da reforma do Código Civil. (LOPES *et al*, 2005, p.02)

**Bertha Lutz** interrompeu os estudos aos 15 anos de idade e cursava a 8ª série da época e, diferente das outras histórias de vida descritas neste trabalho, o motivo que levou a entrevistada a evadir da instituição escolar foi falta de seu interesse. Sobre os seus objetivos em relação à escolaridade, **Bertha Lutz** expôs:

Eu parei de estudar por preguiça, eu trabalhava pra ter as coisas, que na época que eu era solteira, meu pai não gostava de comprar roupa de marca, calçado caro, essas coisas, e eu trabalhava pra isso e acabei parando de estudar, porque eu tinha preguiça mesmo, não gostava, eu nunca gostei de estudar.  
[...] Por uma parte eu ficava com a consciência pesada porque eu sabia que no futuro eu ia precisar dos estudos, mas não corria atrás, hoje em dia eu to porque gosto e necessidade né, mais pra frente eu vou precisar dos estudos. (**Bertha Lutz**).

**Bertha Lutz** nos fala que percebeu a importância da escolarização devido à exigência do mercado de trabalho, pois segundo ela na contemporaneidade para ter uma boa profissão é necessário um contínuo processo formativo. Na sua trajetória de vida atual, além do trabalho se responsabiliza com os afazeres domésticos e cuidados com os filhos, os quais ainda estão em tenra idade e exigem mais atenção e que inclusive, às vezes, é necessário trazê-los para a escola, por não ter quem se responsabilize por seus cuidados em sua ausência.

Finaliza dizendo que agora tem a intenção de ingressar no curso de Normal Médio ao findar a EJA, e posteriormente ingressar no Ensino Superior, pois almeja conquistar seu espaço no mercado de trabalho, em um emprego bom, que venha ao encontro de seus objetivos.

#### 4.2.1.5 A história de Nísia Floresta Augusta<sup>12</sup>

**Nísia Floresta Augusta** é uma mulher com 41 anos, muito simpática em seu depoimento, e conseguiu transmitir falas significativas sobre sua história de vida e sua escolarização. A entrevistada é casada há aproximadamente 19 anos e tem 1 filho de 14 anos, no momento **Nísia Floresta Augusta** está desempregada, mas almeja retornar para o mercado

---

<sup>12</sup> Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, (Papari, atual Nísia Floresta, 12 de outubro de 1810 — Rouen, França, 24 de abril de 1885) foi uma educadora, escritora e poetisa brasileira. É considerada uma pioneira do feminismo no Brasil e foi provavelmente a primeira mulher a romper os limites entre os espaços públicos e privados publicando textos em jornais, na época em que a imprensa nacional ainda engatinhava. Nísia também dirigiu um colégio para moças no Rio de Janeiro e escreveu livros em defesa dos direitos das mulheres, dos índios e dos escravos. (Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%ADsia\\_Floresta\\_\(escritora\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%ADsia_Floresta_(escritora)). Acesso em 24 de maio de 2017).

de trabalho. Sobre o abandono de seus estudos relata:

Tive que abandonar, por 3 vezes, porque teve mudança de cidade, eu morava em Goiás- GO, ai tive que vim pra Três Lagoas-MS, e aqui até se adaptar foi difícil, ai quando eu tinha 14 anos de idade a minha família passou por dificuldades, ai tivemos que ir pra fazenda, porque não estava aguentando pagar aluguel, meu pai voltou pra nossa cidade, ficou só eu, meus irmãos e minha mãe aqui, ai foi um período muito difícil, eu lembro que tava com 14 anos, tive que sair da escola, pra poder ir pra fazenda e lá não tinha escola, ai fiquei um tempão sem estudar, acho que uns 6, 7 anos. (**Nísia Floresta Augusta**).

As lembranças escolares de Nísia Floresta Augusta foram permeadas por um conjunto de variáveis que não contribuíram para sua permanência na escola. Ela verbaliza que, após esse período exposto acima em sua fala, ela retornou aos bancos escolares, porém logo iniciou um namoro, casou e engravidou. Com muito pesar ela informou que sua genitora faleceu antes de seu casamento e com o filho com aproximadamente 02 anos de idade, seu esposo incentivou o retorno aos estudos. Segundo ela, na época não tinha EJA; a sala de aula tinha muitos adolescentes, o que a desmotivou e ela evadiu-se do âmbito escolar.

**Nísia Floresta Augusta**, também acrescenta em sua fala que o início de sua escolarização foi tardio. Ela destaca marcas de uma trajetória em que sua genitora era vítima de violência doméstica e emotiva com lágrimas nos olhos ela assim nos conta sobre suas primeiras experiências escolares:

É assim bastante complexo, porque eu fiquei muito em creche. Lá em Goiás tinha creche e minha mãe precisava trabalhar e deixava a gente na creche. Quando a gente saiu da creche, a gente já estava em uma idade avançada e tudo isso atrapalhou também. Eu acho que eu tinha 10 anos e eu entrei na sala que tinha as criancinhas e eles já estavam muito a frente. Eu tive muita dificuldade de aprender, minha professora da época não tinha paciência. Muitas vezes ela me chamava pra ler, meu coração acelerava, porque ela não tinha paciência, dizia: É você não sabe ler, é você tem que aprender, passava vergonha na gente na frente das outras crianças e tudo isso foi gerando um trauma. Então eu lembro assim que as crianças ficavam rindo, até por conta do meu sotaque também, sotaque nordestino, minha vida iniciou no nordeste, no pau-de-arara, fomos pra Goiás em busca de trabalho, porque no Nordeste a gente estava passando necessidade, mas eu tinha 1 aninho no Nordeste, fui criada em Goiás, mas eu nasci em Alagoas. Viemos de lá de pau-de-arara, minha mãe que contava pra gente, que veio fugida de lá, por causa do meu pai, ele bebia muito, batia nela, não trabalhava, mas ai depois ele veio atrás, não teve jeito. Foi bem traumatizante a minha infância, foi bem complicado. (**Nísia Floresta Augusta**).

Imersa em uma configuração familiar fragilizada, **Nísia Floresta Augusta** enfrentou dificuldades, tanto no contexto familiar, quanto na escola, onde sofreu discriminação de

acordo com a narrativa acima. Este é o contexto em que se pretende entender como foi a retomada dos estudos da estudante na modalidade EJA, mesmo após uma longa interrupção em sua trajetória escolar.

Apesar das situações pouco favoráveis em relação à escolarização, **Nísia Floresta Augusta** expressou que o desejo de retornar ao âmbito escolar foi devido ao último emprego que teve, onde trabalhava em uma Unidade de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes e lá ela participava de variadas capacitações. Nesse momento, ela sentiu o desejo de voltar a estudar e o fato de seu filho estar adolescente facilitou esse encorajamento.

No decorrer da entrevista **Nísia Floresta Augusta** relembra da angústia de momentos, em que seu pai dizia não ver valor em mulheres na escola e relata:

Meus pais nunca estudaram, eram analfabetos, meu pai era desse tipo que achava que a gente não tinha que estudar, que toda mulher que estudava era vagabunda, então eu escutava isso dentro de casa e talvez isso também atrapalhou, mas assim eu sempre tive vontade de estudar, eu queria ter uma profissão. (**Nísia Floresta Augusta**).

Solicitada a falar sobre a relação dos professores com os alunos (as) da EJA ela relata que eles são os mediadores que oferecem diversas possibilidades para que o estudante não desista. Nesta direção observa:

Os professores incentivam demais, quando algum aluno para de vim as aulas, eles já ficam preocupados, pedem para os alunos que moram perto avisar para este aluno continuar, os professores da EJA são bem preocupados com os alunos. (**Nísia Floresta Augusta**).

Durante a entrevista, a fala de **Nísia Floresta Augusta** revelou algumas mágoas em relação ao ensino público em sua infância, bem como uma sua trajetória familiar conturbada, devido ao relacionamento dos genitores e às mudanças constantes de moradia.

#### 4.2.1.6 A história de Frida Kahlo<sup>13</sup>

**Frida Kahlo** tem 52 anos, é casada há 08 anos, é mãe de 03 filhos com 35, 33 e 30 anos respectivamente. Ela trabalha como auxiliar de cozinha há cerca de 08 meses em uma

---

<sup>13</sup> Foi uma pintora mexicana que sofreu um grave acidente e, a partir disso, passou a pintar para se recuperar. Ao longo de sua vida teve um casamento tumultuado. Sofreu alguns abortos durante. Morreu de embolia pulmonar em 1954. Frida é considerada por muitos uma revolucionária de sua época.

firma com registro em carteira de trabalho, porém está afastada de seu emprego devido um acidente. **Frida Kahlo** ressalta que desde 07 anos de idade ela trabalha, pois foi criada em sítio auxiliando na plantação de algodão, café, tomate, quiabo, arroz, dentre outros produtos alimentícios.

A entrevistada retoma as lembranças de seu passado com muito entusiasmo, apesar do fato de ter sido necessário abandonar a escola. Ela conta sobre sua primeira escola na área rural, e diz:

Minha primeira escola era de madeira, pau a pique, de barro, era uma escolinha bem pequeninha, bem simplesinha mesmo, e eu comecei ir nela eu tinha 6 anos, eu ia cedo pra escola e de tarde para a roça. Aí abandonei a escola eu tinha 10 anos, porque meu pai ficou doente, deu trombose, no início ninguém sabia o nome da doença, foi o primeiro caso da trombose foi descoberto através dele, aí ele tinha uma plantação de café e a gente tinha que ajudar minha mãe, eu parei de estudar, minha irmã também, meus irmãos também. Nós éramos em 4 irmãos, era 2 meninas e 2 meninos, aí tinha mais 5 adotados, era uma menina e 4 meninos, todos nós paramos de estudar pra poder ajudar em casa, tinha gado pra cuidar, tinha a plantação de café pra tomar conta, então a gente teve que ajudar, pois minha mãe teve também que ir com meu pai durante 6 anos no hospital com meu pai em São José do Rio Preto, esperando a biopsia chegar para mostrar qual era a doença dele e nós ficamos sozinhos, se criamos sozinhos. Mas foram boas lembranças, eu não me recordo da primeira professora, mas eu me lembro da segunda professora, que foi a dona Irene e a terceira que foi a Renata Ester. (**Frida Kahlo**).

A história de **Frida Kahlo** traz algumas semelhanças da história da **Princesa Isabel** e **Maria da Penha**, as quais ingressam no trabalho devido ao falecimento do pai, porém na história de **Frida** o genitor foi acometido por uma enfermidade. Ainda infante é necessário que **Frida Kahlo** se dedique junto aos seus irmãos na labuta da área rural.

Apesar dos obstáculos que surgiram pela trajetória de **Frida Kahlo**, ela relembra que concluiu aos 28 anos de idade o magistério. Sobre a retomada dos estudos na EJA, afirma **Frida Kahlo**:

Dessa vez eu voltei a estudar pra incentivar o meu esposo, porque ele não queria estudar, aí eu insisti e ele voltou a estudar, mas eu tinha que ir e ficar na sala junto com ele, eu fiquei na sala com ele durante 1 ano, depois ele tomou gosto, e começou a estudar sozinho, aí eu falei pra ele que meu diploma não vale mais então eu vou voltar a estudar, aí ele foi pra faculdade e eu vim pra EJA.

Todo esse processo de retorno de **Frida Kahlo** para os bancos escolares tem motivado a entrevistada a graduar-se futuramente em nutrição.

#### 4.2.1.7 A história de Dandara<sup>14</sup>

**Dandara** tem 22 anos, constituiu união estável há aproximadamente 01 ano, possui uma filha de 02 anos de idade e atualmente a entrevistada frequenta a EJA na fase que se refere ao 2º e 3º ano do Ensino Médio. Ela narra que não tem trabalho formal, pois está gestante, porém considera muito importante a mulher ter seu emprego e adquirir o que tem vontade. Segundo ela trabalhar dá dignidade a mulher, pois o recurso financeiro adquirido serve para,

[...] comprar minhas coisas, comprar as coisas pra minha filha, eu posso comprar porque é meu dinheiro, não preciso pegar dinheiro do meu marido, ficar pedindo, vou lá e compro com meu dinheiro. É chato ter que pedir dinheiro para o marido, as vezes não posso comprar o que eu quero. Quando eu tinha o meu salário na época que eu trabalhava eu comprava, mas agora eu tenho que ficar pedindo. (**Dandara**).

Essa narrativa traz informações sobre posições no espaço público e o espaço privado.

**Dandara** se vê empoderada, quando está inserida no mercado de trabalho e tem autonomia para utilizar seu dinheiro da forma que lhe convém, sem autorizações do companheiro. Em contrapartida, quando ela não está trabalhando, no caso sua situação atual, ela acaba ficando à mercê do que o esposo pode lhe oferecer.

A trajetória escolar de **Dandara** se assemelha um pouco com as histórias narradas por **Olympe de Gouges** e **Nísia Floresta Augusta**, cujas experiências escolares foram marcadas por muitas mudanças de município, o que prejudicou de certa forma o andamento dos estudos conforme afirma **Dandara**:

Eu sempre tive vontade de estudar, mas foi meio complicado quando eu estava no 8º ano, quando eu era adolescente era complicado porque meus pais mudavam muito

---

<sup>14</sup> Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder daquele que foi o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Valente, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo. Ela foi uma das provas reais de que a mulher não é um sexo frágil. Além dos serviços domésticos, plantava, trabalhava na produção da farinha de mandioca, caçava e lutava capoeira, além de empunhar armas e liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo e a eliminação do inimigo. Suicidou-se depois de presa, em seis de fevereiro de 1694, para não voltar na condição de escravizada. (Disponível em <http://www.palmares.gov.br/archives/33387>. Acesso em 20 de maio de 2017).

de cidade, mas eu sempre gostei de estudar, mas eles mudavam demais, eu ficava 3 meses em uma cidade, 3 meses na outra, mas eu sempre gostei. Tanto que quando eu voltei a estudar na EJA foi por mim mesma, eu que quis, ninguém me incentivou. Não lembro muito das minhas primeiras escolas, mas eu lembro que quando eu cheguei em Três Lagoas, eu estudei na escola “Presidente Médici”, eu fazia o 4º ano, foi bom lá, era uma escolinha agradável. (**Dandara**).

Após essa fala, **Dandara** relembra os sentimentos de tristeza que vivenciou devido às transferências de escola. Ela observa que estava cansada de tantas mudanças e, por isso, solicitava para a genitora parar de mudar de cidade, pois sentia dificuldade em entender as disciplinas de outras escolas, devido à grade curricular que cada escola tem. As consequências dessas mudanças levavam-na, inclusive, à reprovação escolar, o que a desmotivava e gerava sentimento de tristeza.

**Dandara** afirma que se arrepende de interromper a escolarização, mas a gravidez e posteriormente os cuidados com a filha foram os principais empecilhos. Ela ressalta que mesmo fora da instituição escolar, ainda guardava o desejo de voltar a estudar e em seu relato explica porque decidiu ingressar na EJA:

[...] é mais sossegado a noite, tem pessoas mais responsáveis, não tem aquela bagunça, aquele tumulto todo que é no período diurno, as pessoas são mais responsáveis, te respeitam mais, e você consegue entender, porque os professores parecem que tem mais paciência em explicar as coisas pra gente. Já no ensino diurno não parece que os professores têm paciência. (**Dandara**).

Esse relato traz explícito o quanto é importante os professores utilizarem uma didática diferenciada com o público da EJA, para que esses alunos e alunas se sintam acolhidos e consigam concluir todo o processo de escolarização.

**Dandara** enfatiza que recebe apoio por parte do companheiro para estudar, e isso é muito significativo. Em suas dificuldades para frequentar a EJA, ela enfatiza o período que a filha de 02 anos fica sob o cuidado da avó.

A entrevistada confessa que, após concluir a EJA, ainda neste ano, ela pretende se dedicar aos cuidados com sua filha e o filho (a) que está para nascer. Mas, depois que crescerem, ela projeta um curso superior em Direito.

#### 4.2.1.8 A história de Minerva Argentina Mirabal<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Minerva Argentina Mirabal foi a primeira a se envolver na luta contra o regime ditatorial, tendo sido presa em 1947 e recusado os avanços e assédios sexuais do Ditador Trujillo. Minerva ainda foi torturada. Minerva

**Minerva Argentina Mirabal**, possui 26 anos, constituiu união estável há 7 anos, possui 2 filhos, sendo 1 do primeiro casamento e outro de seu companheiro atual. O primeiro filho reside com o genitor. Atualmente, frequenta a EJA nas fases correspondentes ao 2º e 3º ano do Ensino Médio. A entrevistada informa que exerce atividade laborativa como auxiliar de escritório e o trabalho é uma atividade muito importante em sua vida pois,

[...] o trabalho é uma independência que eu tenho, uma forma de eu viver uma vida melhor porque eu fiquei um bom tempo parada depois que eu tive filho, e a gente acaba se acomodando naquilo. Compra o que pode, é sempre o que dá, quando você trabalha não, você quer sempre ter o melhor, você quer comprar uma coisa boa, sempre melhorar né, pra mim é uma forma de sair daquele comodismo. (**Minerva Argentina Mirabal**).

De acordo com **Minerva Argentina Mirabal**, desde os 11 anos de idade trabalha e esse emprego era como secretária da patroa de seu pai, cobrindo a ausência da secretaria efetiva. Ela nos conta que depois dessa experiência que teve aos 11 anos, voltou ao trabalho formal com 14 anos.

**Minerva Argentina Mirabal** relatando sobre o seu percurso educativo, afirma que iniciou os estudos aos 5 anos de idade, quando sua mãe a matriculou em uma creche. Ainda conta que em uma aula, ainda na Pré-escola, ela sozinha foi juntando as letras do alfabeto e conseguiu fazer a leitura da palavra. A sua professora ficou impressionada com seu desenvolvimento educacional. Ela traz em suas lembranças a figura materna, que sempre a cobrava nas questões escolares, incentivava comprando almanaques e gibis. Segundo a estudante, a mãe sempre a apoiou nos estudos.

Sobre os obstáculos no processo de escolarização, relata que abandonou a escola aos 13 anos de idade quando cursava a 7ª série. Devido ao divórcio de seus genitores ela acabou indo morar com seu pai, mas este havia constituído outra família e não dava tanta importância aos estudos de seus filhos. Em relação ao abandono dos estudos a entrevistada conta que:

[...] eu resolvi por conta própria que eu não ia estudar mais, acho que a gente passa por uma fase meio rebelde, e eu abandonei, aí com 14 anos eu voltei de novo, aí

---

tinha o nome clandestino de Mariposa. Minerva Mirabal, fundadora do Movimento 14 de Junho, que assumiu o programa dos revolucionários que enfrentaram com armas a tirania encabeçada por Trujillo e que a assassinaram junto com suas irmãs em 25 de novembro de 1960. Minerva representa a rebeldia da mulher dominicana frente ao *status quo*, sua luta pela liberdade de todo o povo. (ALVAREZ, Julia. *No tempo das borboletas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001)

terminei o 7º ano, abandonei de novo, aí com 15 anos eu voltei, fiz o 8º ano e engravidei do meu primeiro filho. Ai eu não voltei mais, tive o meu primeiro filho, aí passou uns 3 anos, eu conheci meu esposo, aí caszinho novo, ele era mais velho do que eu não aceitava eu estudar, nunca me dava oportunidade, porque pensava que eu ia trair ele e arrumar outro homem na escola, que eu ia pra escola pra bagunçar, não podia, e eu por medo, sei lá, acabei fazendo à vontade dele. Aí eu vi que mesmo eu fazendo tudo que ele queria, homem nunca dá valor, eu levei chifre, ele sempre que queria sair ele podia e eu não, ele tinha vez em casa e eu não. Ai eu coloquei na minha cabeça, se quer estar comigo, ou me acompanha pra ir pra frente, ou então larga que eu vou pra frente sozinha, e eu bati o pé que eu ia voltar pra escola, e eu não voltei antes porque eu tive meu bebê, meu segundo filho, mas quando ele fizesse 2 anos eu voltaria, aí eu fiz a matrícula que agora é por acesso digital, e pensei, se eu conseguir vai ser muito bom, e eu fiz na segunda chamada a inscrição pelo site, e pensei se for pra estudar Deus vai abrir uma chance pra mim, e essa é uma das escolas mais perto da minha casa, aí quando eu penso que não, o telefone tocou pra mim ir fazer a matrícula, e eu falei agora eu não vou parar, eu não vou desistir, agora eu continuo,[...]. Comecei o ano passado e esse ano eu termino. (**Minerva Argentina Mirabal**).

Diante deste relato é possível visualizar que na história contada por **Minerva Argentina Mirabal**, o homem não aparece como elemento que age subalternizando-a, mas sim a figura feminina. Porém, ela se empoderou retomando seus estudos sem se sujeitar as amarras do patriarcado. Ela acrescenta em sua fala que o seu companheiro resistiu em aceitar seu retorno aos bancos escolares, mas atualmente ela tem o apoio dele.

Quando **Minerva Argentina Mirabal** narra sobre como se sente pelo abandono dos estudos na chamada “idade própria” ela menciona que,

Acho que da primeira vez eu fui muito irresponsável, eu não parei pra pensar nas consequências, meu pai não me cobrava tanto quanto a minha mãe, então pra mim tava tudo normal, quando eu voltei da outra vez, foi assim mais difícil, mas eu não fiz questão, tá bom, não dá, não dá. Mas aí conforme vai passando o tempo, você vê seus amigos formados, cada um tendo uma profissão e eu ali dona de casa, e você para pra pensar “Nossa se você for trabalhar, você vai ter serviço do que?, como vai ser lá na frente?, e quando for a vez do seu filho o que você vai ensinar?”, aí eu comecei a me ver triste, e eu falei pra mim mesmo, a única coisa que a gente leva dessa vida é o conhecimento, e eu pensei o que que eu sei?, eu não sei de nada, aí me bateu um arrependimento, uma tristeza de ver todo mundo lá na frente, evoluindo e eu pra trás. (**Minerva Argentina Mirabal**).

Percebe-se que **Minerva Argentina Mirabal**, sentiu a necessidade de estudar para melhorar sua qualidade de vida. Ela conta que sempre gostou da escola apesar de sua evasão escolar. Nos fios de sua memória lembra das amigadas que teve na escola, das provas, dos professores, e diz “eu penso era tão bom aquela época de escola e a gente não dá valor[...]

**(Minerva Argentina Mirabal).**

A entrevistada enfatiza que atualmente enfrenta algumas dificuldades para se dirigir a escola, devido à violência no bairro. Também lembra que utilizava a bicicleta para ir a EJA, mas em uma ocasião o pneu estava furado e o medo pairava sobre **Minerva Argentina Mirabal**. Em relação as dificuldades ela relata

Onde eu moro é conhecido como a Cracolândia, então tem muito usuário de drogas, tem muita prostituta, tem muita coisa errada. Aí as pessoas olham, e pensam é mulher, sabe que você está sozinha e não vai conseguir se defender. **(Minerva Argentina Mirabal)**.

Essa realidade descrita pela entrevistada pode ser evidenciada como um dos fatores que ocasionam a evasão escolar, por parte das mulheres na EJA. Em contrapartida, a escola também dispõe de um quadro de professores que fortalecem os/as estudantes a permanecerem e concluírem essa modalidade de ensino. Nesse sentido **Minerva Argentina Mirabal** destaca

Eu acho os professores muito parceiros, a gente ano passado éramos em mais alunos, tinha uns que eram mais faltosos e eles preocupavam, eles fizeram um grupo da turma da EJA no aplicativo de celular watzap, e avisavam pra quem faltou pra fazer o trabalho que eles davam prazo [...] teve um colega nosso que estava desempregado, arrumou um serviço e começou a faltar a escola, e falou que ia abandonar, e a professora ficou insistindo, vamos trazer ele de volta pra ele não perder, porque falta menos de meio ano para terminar agora. **(Minerva Argentina Mirabal)**.

A entrevistada ressalta que a EJA está trazendo mudanças significativas em sua vida. Ela estava na função de faxineira e devido à escolarização trabalha como auxiliar de escritório. Enfatiza que não se sente preparada para ingressar no nível superior, pois os cursos que têm interesse envolvem matemática e ela revela ter muitas dificuldades quando o assunto é número, mas destaca que tem interesse nos seguintes cursos: Engenharia Química e administração.

Essas histórias aqui contadas, apesar de todas as dificuldades e motivos que fizeram com que o percurso dessas mulheres se desviasse da escolarização, mostram que a educação é a porta de entrada para sua emancipação enquanto figura feminina e para a garantia de qualidade de vida.

### **4.3 Os singulares e plurais não contados: As entrelinhas das histórias destas mulheres mães alunas da EJA**

Neste tópico, buscou-se problematizar sobre as mulheres da EJA entrevistadas, as quais tiveram que deixar os bancos escolares na “idade própria” e apesar dos diversos motivos descritos por elas, muitas dessas histórias têm suas semelhanças, bem como suas singularidades.

**Maria da Penha, Princesa Isabel, Olympe de Gouges, Bertha Lutz, Nísia Floresta Augusta, Frida Kahlo, Dandara e Minerva Argentina Mirabal**, vários nomes, várias histórias, diversas características em comum, dentre as quais a visão de que a educação é o percurso que irá possibilitar a emancipação e autonomia do público feminino.

É importante destacar que por meio das respostas obtidas através das narrativas das educandas, constatou-se que a família aparece como um elemento chave na formação da figura feminina. Na necessidade de reorganização familiar as mulheres são chamadas a se alinharem a realidade vivenciada. Ao observar os principais motivos na história dessas oito mulheres que levaram à evasão escolar se destacam: a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família; mudanças de município, desmotivação e todo esse contexto vivido por estas mulheres veio seguido de casamento e a maternidade.

Diante desse cenário, as mulheres passam a distanciar-se do desejo de retornar aos bancos escolares, pois o casamento e a maternidade são elementos carregados de ranços do patriarcado. Duas das entrevistadas enfrentaram dificuldades com o marido para retornarem à escolarização, porém seis são apoiadas pelo esposo. Para elas, a educação tornara-se algo irrealizável, já que, por sua vez, os discursos acerca do ser mulher definiram a educação como impossibilidade.

Os discursos sobre o ser mulher determinaram a supressão da educação escolarizada e do acesso à leitura e à escrita, por décadas. A escola também representa o espaço público da socialização, das interações, de mudanças de status na sociedade para essas estudantes.

Um ponto que evidencia uma singularidade que se tornou pluralidade entre as oito entrevistadas, é o fato de todas serem submetidas aos cuidados dos genitores, e posteriormente ao constituírem a própria família, como esposas se tornam submissas ao esposo assumindo a maternidade. Todo esse contexto vivido pelas oito mulheres, sujeitos da pesquisa, são

aspectos que impediram que prosseguissem com a escolarização.

Dessa forma, observa-se que as oito alunas nos trouxeram histórias bem semelhantes, e a vontade de retomar aos bancos escolares. Cada história narrada, apesar de pontos que se assemelham, traz a memória de fatos únicos, pois as experiências vividas por estas mulheres aconteceram em diferentes contextos e marcaram de forma singular o trajeto de cada uma delas. Isso porque,

[...] através da narrativa das dificuldades mais “pessoais”, das tensões e contradições, na aparência, mais estritamente subjetivas, acabem se exprimindo, muitas vezes, as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições. Isso nunca é tão visível como no caso dos ocupantes de posições instáveis que são extraordinários “dispositivos analisadores práticos”: situados em pontos onde as estruturas sociais “estão em ação” e, por esse fato, movidos pelas contradições dessas estruturas, eles são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de autoanálise que, muitas vezes, dá acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas (BOURDIEU, 1998, p. 236).

Ao verificar os relatos das estudantes da EJA, percebe-se que esse momento em que elas expuseram suas vivências, propiciou a elas uma reflexão sobre a própria vida e permitiu que se pudesse trazer aqui apontamentos sobre suas experiências como mulheres/mães que retornaram aos espaços escolares.

As histórias de vida dessas mulheres estão cheias de sentidos e significados, experiências em relação ao trabalho, maternidade, cuidados domésticos, objetivos pessoais que almejam alcançar. Para elas estudar representa a possibilidade de conseguir angariar a independência feminina, oportunidades melhores no mundo do trabalho, ingressar no Ensino Superior e cursos técnicos. Todavia, ao reportar-se à história de cada uma delas o que está estampado é um trajeto de escolarização que foi impedido pela dependência dos pais e casamento seguido de maternidade.

Cabe a ressalva de que a partir disso, o espaço escolar tem que se organizar na elaboração dos ensinamentos a serem ofertados para esse público adulto, que em meio as suas trajetórias e tentativas de estudo impedidas, passaram inclusive por discriminação. A experiência de **Nísia Floresta Augusta** ao refletir sobre sua trajetória escolar expõe a discriminação por parte de sua professora, pois ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental da época com 10 anos de idade. Dois fatores fizeram com que ela se desmotivasse, um deles é que ela era a aluna mais velha da turma, pois os alunos dessa sala tinham entre seis e sete anos

de idade. O segundo fator é que a professora não tinha paciência para ensiná-la, o que agravou ainda mais a dificuldade de aprendizagem.

Sob esse prisma, a modalidade Educação de Jovens e Adultos deve pensar em práticas pedagógicas que possam atender o perfil do público da EJA, pois esses adultos,

[...] em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. (BRASIL, 2006, p. 19).

**Maria da Penha, Princesa Isabel, Olympe de Gouges, Bertha Lutz, Nísia Floresta Augusta, Frida Kahlo, Dandara e Minerva Argentina Mirabal** tem suas experiências de vida marcadas pelo trabalho, desde muito cedo. Algumas delas iniciaram esse percurso na infância e outras na adolescência, por isso esse público necessita de um ensino que venha ao encontro de suas necessidades e realidade, valorizando os saberes já adquiridos por essas estudantes. Sobre essa questão, Freire (1997, p. 30) considera ser necessário que o corpo docente discuta,

[...] com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Mesmo reconhecendo a necessidade da formação de professores com a Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada, as mulheres mães, colaboradoras deste estudo apresentam o significado que essa modalidade de ensino traz para suas vidas, caracterizando aquele espaço como uma alternativa, para o alcance da independência feminina, melhoria da qualidade de vida, possibilidade de empregos melhores e o degrau para o ensino superior, cursos e capacitações. Isso fica evidente em seus relatos:

Há, é porque eu quero fazer cursos, e não posso fazer. **(Maria da Penha).**

O trabalho, porque hoje eu trabalho em uma fábrica multinacional, [...], porque lá dentro se você entra como auxiliar, depois tem oportunidade de você crescer lá dentro, tem outras profissões, e se a gente não tiver o estudo, você não consegue. **(Princesa Isabel).**

[...]as coisas que a gente quer adquirir hoje na vida, tudo depende de um estudo e se a gente não estudar a gente não consegue os objetivos que quer alcançar. **(Olympe de Gouges).**

A necessidade, o mercado de trabalho que hoje pra ter uma profissão boa tem que ter estudo. **(Bertha Lutz).**

O que me motivou foi o trabalho que eu tive, curso que as vezes a gente ia, capacitação, eu estava no meio de pessoas estudadas que falavam volta a estudar você ainda é nova [...]. **(Nísia Floresta Augusta).**

[...] as pessoas não me respeitam, porque eu não terminei os estudos, e porque eu tenho minha filha. **(Dandara).**

[...] querer uma vida melhor, porque quando meu filho era pequeno, que eu me vi numa necessidade, meu marido trabalha de pedreiro, por conta, então tem meses que tem serviço e tem meses que não tem, então é uma conta que chega e não tem de onde você tirar o dinheiro, às vezes acaba umas coisas em casa e a gente com criança pequena, é leite, é um Danone, é uma fruta, e as opções de serviço pra quem não tem estudo é pra ganhar um salário e fazer muito serviço. **(Minerva Argentina Mirabal).**

Analisados os dados acima, identifica-se que essas estudantes veem na escola uma oportunidade de emancipação e reconhecimento feminino, bem como a oportunidade de melhoria da qualidade de vida, agora como mulheres participantes do espaço público, antes negado na tradição patriarcal.

O relato de **Frida Kahlo** apresenta um dado singular em relação aos demais, porque o que motiva a estudante aos bancos escolares é o incentivo ao seu esposo. Nas palavras dela “Fui motivar o marido e isso me motivou a estudar também” **(Frida Kahlo)**. Isso leva à reflexão de que a mulher mesmo tendo sido impedida de acessar os espaços escolares e outros espaços sociais resiste. Ela acredita que ambos os sexos podem avançar juntos.

Embora as alunas sinalizem a importância que os estudos têm em sua vida, também reconhecem que suas trajetórias escolares fracassadas ainda na infância e adolescência se devem pelo fato de terem que colaborar com a família, por meio do trabalho. Por outro lado, a mulher ainda é a principal responsável pelo espaço doméstico, pois fica evidente que ela pode ocupar um lugar no mercado de trabalho, todavia as obrigações do lar ainda recaem sobre elas. Imprimindo a essas reflexões um modo de olhar advindo dos estudos de gênero, assumimos as contribuições teóricas de Antunes (1999, p.108)

Acrescente-se a isso outro elemento decisivo, quando se tematiza a questão do gênero no trabalho, articulando-a, portanto, com as questões de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou se quisermos, dentro e fora da fábrica. E ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital, desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita a reprodução do capital, criando assim, condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria.

Acredita-se, que as desigualdades de gênero estão intrincadas na esfera da produção e reprodução. Paradoxalmente o neoliberalismo amarrou as conquistas femininas na exploração das relações de trabalho. Enquanto perduram as dicotomias entre a esfera da produção e da reprodução não se pode avançar em práticas libertárias para o feminino. Neste sentido observa-se:

O homem, de modo geral, ainda continua ausente na divisão das tarefas domésticas. Por não ter conquistado a equidade de gênero na esfera privada, ou seja, a participação do masculino nas tarefas da casa, a mulher assume uma carga de trabalho no espaço público semelhante ou mais exaustivo do que a do trabalhador masculino (FISCHER e MARQUES, 2001, p.04).

Diante do exposto, não restam dúvidas de que mesmo conquistando seu lugar no mercado de trabalho, ainda predominam práticas domésticas, em que a mulher continua encarregada pelos afazeres domésticos e compromisso com os filhos e esposo, e esse é um entrave que tem limitado a liberdade e emancipação das mulheres, sobrecarregando-a. Percebe-se que ela pode na atualidade adentrar o espaço público, desde que consiga manter em ordem o espaço privado. Tudo isso é declarado nas palavras de algumas delas:

Hoje é mais assim, porque eu trabalho né, e eu saio do serviço, as vezes 4, 5 horas. Aí eu chego em casa aí tenho que lavar os uniformes de trabalho, tenho que lavar o uniforme do marido, tem que passar uniforme, tem que fazer janta, tem que limpar casa, e aí só depois eu venho pra escola, então quase sempre eu tô chegando atrasada. Chego 7h, 7:10, sempre eu saio muito atrasada, porque eu tenho que já deixar tudo pronto, porque eu chego e já é quase 11 horas, a eu chego só tomo banho e vou dormir **(Maria da Penha)**.

O trabalho dificulta porque eu chego muito em cima do horário; os filhos também dificultam a gente chega tem que ficar dando assistência antes de sair pra escola; eu tenho que fazer comida quando eu chego, então assim, limpar a casa eu já nem faço só deixo pra fazer final de semana, então assim, é um pouco complicado, mas aí tem que se esforçar né. **(Olympe de Gouges)**.

Os deveres de casa, chego em casa do serviço cansada, tenho filhos pequenos, as vezes não tem com quem deixar eu tenho que trazer pra escola. **(Bertha Lutz)**.

Até que agora não estou tendo dificuldades para ir na escola, mas quando eu trabalhava, o trabalho era cansativo, mexia com crianças, eram 19 crianças no acolhimento institucional, as vezes chegava em casa eu queria tomar um banho e deitar, dormir e só no outro dia acordar. Mas agora que eu estou sem trabalhar está tranquilo. Eu já faço minhas atividades diárias, pensando que quando chegar a noite eu vou pra escola, a maior dificuldade era o cansaço mesmo, porque quando a gente trabalha fora, a gente trabalha fora e dentro de casa, mas agora que eu estou desempregada, mas querendo trabalhar, mesmo sabendo que é cansativo, mas eu quero, porque a gente acostuma ter a renda pra não depender do esposo. **(Nísia Floresta Augusta)**.

[...]eu chego em casa, eu ainda tenho que fazer a mesma coisa pra poder cuidar de casa, hoje eu assumo um outro cargo, mas continuo fazendo as funções de faxineira também, tenho que lavar roupa, limpar o escritório, e eu chego em casa, tenho que fazer as mesmas coisas, deixar a janta pronta, homem não, o homem trabalhou ali fora, fez a tarefa dele, chega em casa ele vai deitar, vai assistir televisão e acabou. **(Minerva Argentina Mirabal)**.

Essas narrativas revelam privações, mas também revelam vitórias, pois a princípio os relatos podem parecer estar marcados apenas por dificuldades, mas revelam avanços, pois elas conseguiram ingressar no mercado de trabalho. Para as entrevistadas o fato de trabalhar permite que elas se apropriem de uma condição de independência e liberdade. Os depoimentos apontam que trabalhar fora de casa além de suprir a necessidade financeira, traz a elas reconhecimento pessoal, conforme pode-se identificar nas afirmações a seguir:

Trabalhar significa não ficar o tempo todo em casa parado, que é estressante, ao mesmo tempo eu ganho meu dinheiro, tanto pra ajudar em casa, como para comprar minhas coisas, que eu acho estressante ter que pedir as coisas pra marido **(Maria da Penha)**.

Trabalhar pra mim é tudo né. Trabalhar pra mim é vida, a gente estando trabalhando tem mais disposição, porque ficar em casa é estressante, você se torna uma pessoa útil, e estando trabalhando é melhor pra você, pra sua saúde, e principalmente pra sua saúde, você ocupa sua mente, e você não fica ali só naquele dia a dia[...] **(Princesa Isabel)**.

Trabalhar é a independência da gente, aí a gente depende muito da gente mesmo, não precisa estar dependendo dos outros pra ter as coisas que a gente precisa né, e sem falar que a gente ajuda muito o nosso parceiro. **(Olympe de Gouges)**.

Trabalhar pra mim é independência. **(Berta Lutz)**.

[...] pra mim é dignidade, sem trabalho a gente não vive **(Nísia Floresta Augusta)**.

Eu acho que não consigo viver sem trabalhar, minha vida inteira foi trabalhando, atualmente estou de atestado no meu emprego, devido ter sofrido um acidente, e já

estou doida pra saber quando eu volto a trabalhar, então trabalho pra mim é uma vida. **(Frida Kahlo).**

Ganhar meu dinheiro, comprar minhas coisas, comprar as coisas pra minha filha, eu posso comprar porque é meu dinheiro, não preciso pegar dinheiro do meu marido, ficar pedindo, vou lá e compro com meu dinheiro. É chato ter que pedir dinheiro para o marido, as vezes não posso comprar o que eu quero. Quando eu tinha o meu salário na época que eu trabalhava eu comprava, mas agora eu tenho que ficar pedindo. **(Dandara).**

Eu acho que é uma independência que eu tenho, uma forma de eu viver uma vida melhor porque eu fiquei um bom tempo parada depois que eu tive filho, e a gente acaba se acomodando naquilo. Compra o que pode, é sempre o que dá, quando você trabalha não, você quer sempre ter o melhor, você quer comprar uma coisa boa, sempre melhorar né, pra mim é uma forma de sair daquele comodismo. **(Minerva Argentina Mirabal).**

Essas reflexões trazem relações imersas produzidas discursivamente e engendram relações de poder. Essas mulheres ao participarem do mundo de trabalho, assumem para si uma nova condição, que se caracteriza pelo empoderamento da mulher, mesmo sabendo que elas ainda são estigmatizadas, em comparação a figura masculina.

Os homens, em sua maioria, ainda recebem salários maiores e ocupam cargos melhores. Isso são resquícios de como as mulheres foram vistas pela sociedade durante décadas em que a figura feminina é remetida a atividades ligadas ao âmbito doméstico. Dessa forma, enfatiza-se aqui que:

Vários problemas foram e são enfrentados pelas mulheres no mundo do trabalho: a) salários menores do que os dos homens por trabalhos equivalentes; b) dupla jornada, produto de uma divisão sexual do trabalho que ainda prevê que todo o gerenciamento da vida doméstica é trabalho feminino; c) deficiências nas políticas sociais, o que impede o acesso aos serviços de apoio familiar, como creches, refeitórios e outros equipamentos sociais para mulheres de menor renda; d) menores chances de capacitar-se profissionalmente nas áreas rentáveis, cujas vagas são destinadas majoritariamente aos homens (as profissões vistas como extensões do trabalho reprodutivo e, portanto, com remunerações menores são ainda as que oferecem maiores chances às mulheres); e) falta de voz nos espaços de decisão e de poder para negociar acordos coletivos de trabalho, em razão das desigualdades de gênero nas próprias relações sindicais; etc. (CARREIRA, AJAMIL e MOREIRA *apud* GOMES, 2005, p.05-06).

Os dados até aqui apresentados retratam histórias de mulheres que foram excluídas do universo escolar na infância e adolescência, mas em contrapartida estas narrativas sinalizaram que elas estão lutando contra a condição de exclusão a que foram expostas. Assim, entende-se que a educação é um dos caminhos que favorecem a emancipação e conquista da autonomia feminina, conforme nos fala Freire (1990, p. 123):

Mas a libertação das mulheres é a luta delas. Elas precisam criar sua própria língua. Tem de exaltar as características femininas de sua língua, apesar de terem sido socializadas para dissimulá-la e para encará-la como fraca e indecisa. No processo de sua luta, tem que usar sua própria língua e não língua dos homens. Creio que essas variações de língua (língua feminina, língua étnica, dialetos) estão intimamente interligadas com a identidade, coincidem com ela e são sua expressão. Ajudam a preservar o senso de identidade e são absolutamente necessárias no processo da luta pela libertação.

O aumento da escolarização feminina tem contribuído para que as mulheres consigam transformar a realidade em que vivem. Essas mulheres ao adentrar os espaços escolares possibilitaram que sonhos antes desacreditados possam ser realizados. Essas oito histórias trazem essa pluralidade, que por meio da escola, buscam ocupar um lugar significativo na sociedade e melhores condições de vida.

Todas as entrevistadas descrevem que a escolarização faz falta quando se pretende ingressar no mercado de trabalho, e diante de tantos entraves já enfrentados por essas mulheres elas enxergam na EJA uma chance para o alcance de melhores empregos e salários. Acrescentando-se a isso, algumas das entrevistadas afirmam que a EJA é uma modalidade de ensino que propicia trocas de experiências, companheirismo e laços de solidariedade. Nesse sentido, as experiências desses momentos vivenciados, na EJA, são relatados pelas informantes, que veem na escolarização diversos aspectos para além da leitura e escrita:

[...] a colaboração junto com os amigos, os colegas de sala, a aprendizagem, os professores são muito bons. **(Olympe de Gouges)**.

[...]você faz amizade, você vê outro ciclo de pessoas que você convive, vários tipos de pessoas. **(Bertha Lutz)**.

Eu gosto do recreio, eu gosto das aulas [...]. **(Nísia Floresta Augusta)**.

Eu gosto de todos, as amigas que eu conquistei, as aulas, não sou muito fã da matemática e nem física, mas em geral gosto de tudo. **(Frida Kahlo)**.

[...] eu gosto daquela participação de todo mundo, todo mundo participando, todo mundo ajudando um ao outro, aquilo lá que eu gosto, tipo “Eu não consigo fazer isso”, aí alguém fala “Eu te ajudo”, vem aqui no nosso grupo que a gente ajuda. **(Dandara)**.

Eu acho que quando a gente começa a estudar dá aquele frio na barriga, quem que vai estudar? como que vai ser?, vai ser uma sala legal? E quando você passa essa primeira fase de conhecer, a gente acaba se tornando uma família, então todo dia quando eu chego na escola, está todo mundo ali na porta e aquele carinho que um tem com o outro, é o melhor momento, a hora que você chega na escola, todo mundo ali esperando, sempre são bem companheiros, dizem “Olha vamos estudar, olha tem prova tal dia” é uma família mesmo que a gente formou. **(Minerva Argentina Mirabal)**.

Esses relatos reforçam os estudos de Freire (1997), quando procura mostrar que os estudantes possuem uma bagagem cultural muito rica e cabe ao professor mediar as aulas com o intuito de fomentar essas interações sociais,

[...] Cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado (FREIRE, 1997, p.71)

A riqueza das histórias das mulheres mães da EJA possibilitou em suas características singulares e plurais, que se pudesse visualizar minuciosamente narrativas de suas histórias de vida, bem como o resgate de suas memórias que deram vida a este texto. Nessa perspectiva, traremos no próximo tópico as lições de vida compartilhadas pelas mulheres dessa pesquisa.

#### **4.4 Menina, moça e MULHER: Sentidos da escolarização na trajetória de seus direitos**

As histórias de vida direcionam a reflexão para o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação que tem como foco um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência. Essas mulheres revelaram em seus depoimentos que o abandono dos bancos escolares não está em sua maioria ligado à sua desistência pessoal. Apenas **Bertha Lutz** e **Minerva Argentina Mirabal** abandonaram por motivações próprias, as demais foram por outras. A maternidade foi o elemento que dificultou o retorno à escolarização, pois todas elas constituíram matrimônio e se tornaram mães.

Todas as histórias contadas aqui são carregadas de memórias significativas, de dificuldades superadas, mas no momento presente, essas mulheres ainda encontram desafios para continuarem a trajetória escolar. A estrutura ofertada na EJA tem possibilitado que elas encarem o desafio da conclusão desses estudos.

Mediante todos os aportes de discussão do nosso objeto de pesquisa, algumas de nossas hipóteses foram confirmadas e outras desmistificadas. Acreditava-se que o esposo seria

um dos principais impedimentos, para que as mulheres pudessem acessar a EJA, além da questão da maternidade, mas apenas duas entrevistadas enfatizaram essa dificuldade, **Princesa Isabel** e **Minerva Argentina Mirabal**, as demais expuseram outras dificuldades. Cabe lembrar que algumas delas não são impedidas pelos maridos, porém a figura masculina banaliza em algumas falas das entrevistadas a escolarização do contingente feminino. **Nísia Floresta Augusta** e **Olympe de Gouges** trazem em seus relatos a negação dos estudos a mulher em suas vivências por homens de sua família:

[...] meu pai era desse tipo que achava que a gente não tinha que estudar, que toda mulher que estudava era vagabunda, então eu escutava isso dentro de casa e talvez isso também atrapalhou, mas assim eu sempre tive vontade de estudar, eu queria ter uma profissão. (**Nísia Floresta Augusta**).

[...] meus irmãos como que não querem voltar a estudar ficam falando: Porque que você está indo para o colégio depois de velha já, você com 33 anos vai estudar mais pra que? Então assim enfrente discriminação deles [...]. (**Olympe de Gouges**).

O que chama a atenção com o desenvolvimento desta pesquisa é que entre os principais motivos que ocasionaram a evasão das estudantes da EJA foi a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da casa/família. Atualmente como mulheres adultas, um dos motivos propulsores de seu retorno a escola é novamente a necessidade de trabalhar, porém com a escolarização concluída elas revelam que terão chances de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Com o intuito de alcançar seus objetivos para alçar melhores oportunidades no mundo do trabalho, as mulheres percebem diversos pontos positivos para além da conclusão da EJA, que o retorno ao campo educacional trouxe para suas vidas. Entre esses pontos estão a oportunidade de interação social com os professores e os alunos, a desenvoltura para escrever e realizar leituras/pesquisas, o saque bancário e o reconhecimento profissional.

A valorização das estudantes por parte dos professores, estimulando o corpo discente a participar das aulas e não desistirem dos estudos foi um elemento relevante que tem colaborado para que as mulheres consigam vencer os obstáculos. As vozes das entrevistadas evidenciaram que o corpo docente é essencial, pois proporcionam um ambiente acolhedor, de motivação, paciência e solidariedade.

Diante desse cenário a figura docente é capaz de auxiliar de maneira significativa a emancipação das mulheres da EJA, a este respeito lembra Soeiro (2009, p.175)

É perceptível que nosso caminho vai ao encontro de um novo paradigma educacional, cujo desafio é dar liberdade ao surgimento de uma ação docente, em que professores e alunos podem participar e atuar ativamente no processo de aprendizagem, que se revela dinâmico, criativo, encorajador e que tem como fundamento primordial o diálogo e as descobertas individuais e coletivas.

Diante das falas dessas mulheres, reconhece-se que entender toda a contextualização de suas histórias e os motivos que as impedirão de prosseguir seus estudos são estratégias necessárias para a melhoria da oferta da EJA a esse público marcado pelo gênero em suas vivências. Também permite verificar o quanto o processo de escolarização traz sentido e novos horizontes para essas mulheres, pois elas passaram a se valorizar mais e identificaram que possuem capacidade, inclusive de encarar cursos de nível superior.

Na contemporaneidade muitas mulheres com diversas histórias e memórias retornam aos bancos escolares, com o intuito de vencer processos de exclusão a que foram expostas e que muitos entraves ainda são encontrados. **Maria da Penha, Princesa Isabel, Olympe de Gouges, Bertha Lutz, Nísia Floresta Augusta, Frida Kahlo, Dandara e Minerva Argentina Mirabal** trouxe importantes narrativas que merecem ser disseminadas, para que todos tomem conhecimento, e sirvam de análise para a melhoria da modalidade EJA, a fim de propiciar a ascensão do público feminino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu identificar e analisar quais os desafios enfrentados pelas mulheres mães para ingresso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. Nossa reflexão evidenciou que a maternidade realmente foi um fator determinante que impediu por muitos anos o retorno dessas mulheres ao ambiente escolar.

Com diversos objetivos a serem alcançados nesta pesquisa foi elaborado um referencial teórico metodológico que pudesse subsidiar o entendimento de como as mulheres antes relegadas ao âmbito doméstico privado alcançaram os espaços públicos, como ocorreu à construção da EJA e, por fim, as narrativas de estudantes mães da EJA, organizados nos capítulos desta dissertação.

A história oral foi um instrumento importante utilizado na metodologia da pesquisa que colaborou para que se pudesse afunilar as memórias de vida dessas mulheres, sendo possível verificar as similaridades e singularidades trazidas por **Maria da Penha, Princesa Isabel, Olympe de Gouges, Bertha Lutz, Nísia Floresta Augusta, Frida Kahlo, Dandara e Minerva Argentina Mirabal**. Toda a dinâmica de suas histórias possibilitou que se tivesse uma dimensão dos fatores que ocasionaram a evasão, bem como o retorno a instituição escolar, permitindo respostas as indagações iniciais desta pesquisa.

Assim, para uma melhor conclusão deste trabalho, é fundamental retomar as indagações iniciais que subsidiaram o desenvolvimento desse estudo:

- **Qual o perfil das mulheres matriculadas na EJA?**

A análise dos questionários aplicados a oitenta mulheres das turmas da EJA da Escola Estadual Bom Jesus, possibilitou a verificação de que a Educação de Jovens e Adultos atende mulheres com os seguintes perfis:

- De faixas etárias diversas, pois conseguimos visualizar mulheres a partir de 18 anos até a faixa etária dos 50 anos, ou seja, várias gerações de mulheres estão adentrando aos espaços escolares;
- A faixa de renda que estas alunas sobrevivem, mostraram que gira em torno de 1 a 2 salários mínimos, considerando que atualmente o salário mínimo vigente equivale a R\$937,00 (novecentos e trinta e sete reais);

- Sobre o Estado Civil percebe-se que duas situações se sobressaíram, e constatou-se de um universo de oitenta mulheres que a metade delas são casadas e a outra metade são solteiras;
- Sobre a raça dessas mulheres a maioria do público da EJA são mulheres que se identificam como pardas;
- Sobre o mundo do trabalho na vida dessas mulheres público da EJA foi identificado que a metade delas estão inseridas no mercado de trabalho, mas a outra metade estão desempregadas, e sobre as profissões em que atuam, percebe-se que os cargos em sua maioria estão ligados ao âmbito doméstico: diarista, manicure, cozinheira, costureira, auxiliar de limpeza, dentre outras já abordado nessa pesquisa.

Diante disso, verifica-se que as mulheres da EJA, desse recorte de pesquisa, têm buscado independência e com os seus variados perfis apresenta uma característica semelhante, pois elas veem na escola um dos caminhos para alcançar seus sonhos e como um caminho para a cidadania. Essas oitenta mulheres expressaram através dos questionários que a EJA possibilitará que elas alcancem um emprego melhor, a conclusão da educação básica e o acesso ao nível superior de ensino.

Por isso, quando falamos em alunos da EJA, podemos descrever que as mulheres estão entre as demandas que adentram esses espaços com suas diversas características, ou seja, “Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças” (GADOTTI, 2002, p.23).

Essas mulheres com variados perfis aqui apresentados, são aquelas apontadas nos estudos de Rago (2004, p.604 e 605):

Muitas mulheres, trabalhadoras e, especialmente, as feministas, têm lutado nas últimas três décadas pela construção de uma esfera pública democrática. Elas querem afirmar a questão feminina e assegurar a conquista dos direitos que se referem à condição de mulher. Por isso mesmo, é importante que possamos estabelecer as pontes que ligam as experiências da história recente com as do passado, acreditando que nos acercamos de um porto seguro e nos fortalecemos para enfrentar inúmeros problemas do presente.

- **Quais os medos, expectativas, angústias e desafios do retorno ao espaço escolar**

### **apresentados pelas entrevistadas?**

Infelizmente, na EJA não se perscruta esse caleidoscópio de memórias e vivências trazidas pelas entrevistadas. Mas de um modo geral, os resultados obtidos aqui apontam para a ansiedade, quanto à receptividade dos professores e da turma, as dificuldades no trajeto até a escola, devido à violência nas ruas, o enfrentamento de ciúmes do marido, as estratégias para conciliar estudo, emprego, trabalho doméstico, atenção aos filhos e marido e cobranças do mundo do trabalho, para qualificação profissional.

Isso implica numa situação específica, pois as mulheres que ingressam na EJA têm como compromisso a frequência nas aulas e conciliar com as demandas da vida cotidiana enquanto mães, mulheres que cuidam dos afazeres domésticos e tem acesso ao mundo do trabalho pode ser um empecilho em seus processos de escolarização, considerando que:

O paradigma, da “naturalidade” da divisão sexual do trabalho, impõe às mulheres a responsabilidade pelo espaço doméstico, com um ônus alto pelo conjunto das funções reprodutivas. Mesmo o aumento de sua participação no mercado de trabalho não levou a uma maior distribuição das tarefas domésticas entre os membros da família, e tampouco gerou, ainda, uma ruptura total na estrutura patriarcal (MELO, 2005, p.4).

Os discursos das entrevistadas denunciam o fato que os afazeres domésticos muitas vezes a desmotivam a se dirigir a escola, mas elas também refletem sobre o passado e se encorajam para não desistir em meio as dificuldades apresentadas.

- **Quais fatores estimulam estas alunas/mães a se matricularem na modalidade EJA, bem como os fatores que podem levar a evasão escolar?**

Conhecer as diversas histórias aqui apontadas não quer dizer que se irá compreender totalmente o momento presente, mas possibilita identificar as motivações para o retorno escolar e possíveis percalços que podem encaminhar essas alunas mães à desistência escolar.

O que se percebe é que elas buscam a EJA, a fim de melhores condições de vida, espaço no mundo do trabalho e ingresso em cursos técnicos e universidades.

Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para

marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (MACEDO, 2000, p.01)

No que se refere aos impedimentos que podem levar à evasão escolar, estão a rotina cansativa das mulheres entrevistadas por se dedicarem ao trabalho, a família e aos cuidados com a casa. Muitas delas chegam atrasadas na escola e esse motivo pode ser uma predisposição para que elas abandonem os estudos. Mas, em contrapartida, a insistência dos professores aliada ao companheirismo dos colegas da turma e companheiros são elementos que corroboram com a permanência na escola.

• **Os fatores que dificultam a permanência das mulheres mães na EJA tem a ver com esses indicadores de análise (casamento, maternagem, outros)?**

Identificou-se por meio das narrativas das entrevistadas que o casamento, em sua maioria, não representa mais um entrave no retorno das mulheres ao âmbito escolar. Atualmente, percebe-se que muitas mulheres, independentemente se os maridos as autorizam, estão convictas de que irão para o ambiente escolar, porque estão empoderadas.

O maior impedimento ainda revelado nas vozes das entrevistadas são os filhos pequenos. O fato de serem mães ainda contribui significativamente para sua evasão escolar, pois elas encontram dificuldades em encontrar alguém que se disponibilize a ficar com os filhos. A fala de Dandara enfatiza claramente este fato:

Eu quero ficar de novo um pouco parada até o neném crescer, aí eu tava pensando em fazer a faculdade, mas na hora que meus dois filhos estiverem um pouquinho maiorzinhos, porque eu ainda estou nova, eu não estou tão velha. Dá tempo de eu fazer faculdade, quero fazer faculdade de Direito. **(Dandara)**.

Complementando esse relato, Bruschini e Lombardi (2002, p.164) dizem que “[...] a presença de filhos pequenos continua sendo um fator que dificulta a ocupação feminina”, e esse fato foi confirmado nessa pesquisa.

Vivenciar processos de escolarização na idade adulta para **Maria da Penha, Princesa Isabel, Olympe de Gouges, Bertha Lutz, Nísia Floresta Augusta, Frida Kahlo, Dandara e Minerva Argentina Mirabal** faz com que elas mesmo diante da marginalização e

situações de exclusão, a qual foram submetidas, elas se definam nos seguintes adjetivos: guerreiras, vitoriosas e batalhadoras. Com garra e determinação essas mulheres enfrentam a luta diária que é ser mulher num mundo machista, buscando vencer as desigualdades que o contingente feminino foi vítima no passado.

Diante do exposto, finda-se este trabalho com a visão de que essas mulheres buscam alcançar seus sonhos de melhores empregos, condições de salários equiparadas com o público masculino e conseqüentemente garantir qualidade de vida, por isso nota-se facilmente nas narrativas, que por meio da educação seus sonhos serão alcançados.

A conclusão deste trabalho responde a algumas questões colocadas inicialmente e concomitantemente coloca o referido pesquisador diante de novos problemas e indagações. De tudo o que foi apresentado, nota-se que essas mulheres sabem de seus desafios, mas se enxergam enquanto sujeitas que podem dar sentidos as suas histórias, que da maternagem vão aos bancos escolares, aos bancos universitários, vão onde quiserem por serem “[...] detentoras de um certo potencial de resistência contra a opressão (ALMEIDA, 1998b, p.19).

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998.

\_\_\_\_\_. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998b.

\_\_\_\_\_. As lutas feministas por educação, igualdade e cidadania. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventude, processos de escolarização e maternidade**. Anais do Fazendo Gênero 8. Florianópolis, agosto de 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ALVAREZ, Julia. **No tempo das borboletas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Tradução: Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BEAUVOIR, Simone. Os dados da Biologia. In: **O Segundo sexo**. São Paulo: Difusão Européias do livro, 1968, p.25-57.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, Liana. **Alfabetização de Jovens e Adultos no século XXI: o sapo que virou princesa**. Tramandaí: Isis, 2004.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.229-237.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. Coordenação: Diamantino Fernandes Trindade. São Paulo: Ícone, 2005- (Coleção Conhecimento e vida).

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. In: **Labrys**, estudos feministas número 1-2, julho/ dezembro 2002, p. 1-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986 – Coleção primeiros passos.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1824**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas da EJA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Mulher e Trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras**. Cadernos de Pesquisa, 27 (1), 3-17, São Paulo, 1978.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **Instruídas e trabalhadeiras: Trabalho Feminino no final do século XX**. Caderno PAGU. 2002, n. 17-18, p.157-196.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Jaqueline. FERREIRA, Maria José de Resende. **Inclusão e Exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA**. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27>. Acesso em: 06 de jun 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. 2006, Disponível em:<<http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/350/246>>. Acesso em: 13 ago. de 2016.

CUNHA, Marion Machado. **O Trabalho dos Professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DECRETO nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. **Lei Saraiva. Reforma a legislação eleitoral**.

Palacio do Rio de Janeiro em 9 de janeiro de 1881. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1881. Página 1. Vol. 1, pt 1. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881). Acesso em: 25/03/2017.

DANTAS, Fabiana de Souza e Silva. **Adoção Tardia**: Produção de sentido acerca da maternagem, paternagem e filiação. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. Ed. Contexto, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara., JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, n 55, novembro 2001.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010. ISBN 978 -85-63308-10-8.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: Entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 180f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERRARO, Alceu R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo/; Cortez, 2009.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. **Gênero e exclusão social**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FONSECA, Maria da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 118 p.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado**: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. Revista Paidéia, v. 14, n. 28, 2004.

FREIRE, Dóia; FERREIRA, Lígia Leite. **História Oral e Turismo Cultural. Interpretar o patrimônio**: Um exercício do olhar. Organização: Estela Maris Murta, Celina Albano. Belo Horizonte: UFMG: Território Brasilis. P. 121-130, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?** Teoria e prática em educação. São Paulo: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.

\_\_\_\_\_. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 35ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDAN, Betty. O problema sem nome. In: \_\_\_\_\_. **Mística Feminina.** Petrópolis: Vozes, 1971. p. 17-31.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da Fase.** Ano 31, nº113, jul/set-2007. Disponível em <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em 20 de mar de 2017.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, Jose E. 4ª edição. **Educação de jovens e adultos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Prefácio ao livro: 40 horas, 40 anos depois.** Ensinar e aprender com Paulo Freire. De Nicélia Lemos Pelandré. São Paulo, Cortez, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. IN ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Almiralva Ferraz. O outro no trabalho: mulher e gestão. **Revista de Gestão USP,** São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-9, julho/setembro 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/36522/39243> . Acesso em: 14 jun. 2017.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** Em Aberto, Brasília, out./dez. 1992, vol. 11, nº 4, p. 3-12.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos.** São Paulo: SEADE, São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1, jan.-mar. 2000, p. 29-40. Acesso em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index> em 15 de abril de 2016.

HADDAD. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100007&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em 20 abr. 2016.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida, JUNQUEIRA, Rogerio Diniz & CHAMUSCA, Adelaide.(org) **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília: MEC, 2007.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: Uma história. Tradução Rosaura Eichenberg.— São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAQUEUR, Thomas. Da linguagem e da carne. In: \_\_\_\_\_. **Inventando o sexo**: Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 13-40.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOPES, Maria Margaret; SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira; SOUSA, Lia Gomes Pinto de. **Bertha Lutz** – uma trajetória feminista e científica. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? Cereja, 2010. Disponível em: Acesso em: 18 mar de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, dezembro/2000.

MAHMOOD, Saba. **Teoria Feminista, agência e sujeito liberatório**: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. In: Etnográfica, vol. X (1), 2006. P.121-158.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas pesquisa**: de planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, T.B. **Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos** (dissertação de mestrado) São Carlos, UFSCar, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**: 2014-2024. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande – MS, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em 15 de mai de 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos- EJA IV- Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 2016a.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e**

**Adultos-** Conectando Saberes- Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 2016b.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento** (tradução: Rosa Krausz). 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (ORGS). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.11-29.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil: relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe**. Brasília: CEPAL – SPM, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Jul./Set. 1993. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

MORIN, Tania Machado. **Práticas e Representações das mulheres na Revolução Francesa- 1789-1795**. Dissertação (Mestrado em História). São Paulo- USP, 2009.

MYNAIO, Maria. C. S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis: Ed. Da UFSC, ano 8, n.2, 2000, p.9-41.

**Núcleo De Educação De Jovens e Adultos**. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjCjOmwgajWAhVGHpAKHVPMA2cQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cee.ms.gov.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F84%2F2015%2F08%2FApr esenta%25C3%25A7%25C3%25A3o-Conselho>

II.pptx&usg=AFQjCNFCmKsBQpHRMuzD7VXu-QQ\_6WYF1Q. Acesso em 21 de mai de 2017.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de. **A formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará, campus fortaleza: percepções e reflexões de egressos.** (Dissertação de mestrado) Fortaleza-CE, Universidade Estadual do Ceará, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 11 de mai /2017.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Ed.Loyola, 2003.

PEDRO, Joana M. Traduzindo o Debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História.** São Paulo: UNESP, v.24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, William César Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social:** teoria, método e prática. Belo Horizonte: Vozes, PUC Minas, 2001.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. CORRÊA, Ângela M. S. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In PEDRO, Joana M.; GROSSI, Mirian P. (org). **Masculino Feminino Plural.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, p. 21-41.

\_\_\_\_\_. Ser Mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In: Venturi, Gustavo; RECAMÀN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. P.31-42.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Editora Claraluz, São Carlos, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004- (Coleção Brasil Urgente).

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

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal** - as feministas francesas e os direitos do homem. Trad.: Élvio Antônio Funck, Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. **Mulheres Negras Adolescentes no Ensino Médio**: Discriminação e Desafio. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho Unesp/CAR) Araraquara-SP,2005.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOEIRO, Kelma Araújo. **Currículo e Formação de Professores**: Construção Coletiva Dialogada- IN. SAMPAIO, Mariza Narciso, (org). Práticas de Educação de Jovens e Adultos/complexidades, Desafios e propostas. Belo horizonte: Autêntica, 2009- (Coleção estudos em EJA).

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TRÊS LAGOAS (MS). **Prefeitura**. 2015. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/view/a-cidade/> . Acesso em: outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Mulheres Empoderadas. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia L; FARIAS, Isabel M. S. **Política educacional no Brasil** – introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 3ª edição. 216 p.

WALLERSTEIN, Valeska. Feminismo como pensamento da diferença. In: **Labrys** (online), n.05, jan.-jul., 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. **Violência e Gênero em notícias no Oeste Paranaense (1960-1990)**. Tese (Doutorado em História). Florianópolis-SC- UFSC, 2010.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

## QUESTIONÁRIO

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Bairro que reside: \_\_\_\_\_

Sexo: fem. ( ) masc.( ) idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: casada ( ) divorciada( ) viúva( ) solteira ( ) outro: \_\_\_\_\_

Possui filhos: sim ( ) não ( ) quantos? \_\_\_\_\_

Idade dos filhos (as)? \_\_\_\_\_

Todos os seus filhos residem com você? \_\_\_\_\_

Você trabalha? sim ( ) não( )

Em que profissão: \_\_\_\_\_

Qual a sua escolaridade? \_\_\_\_\_

Quanto tempo ficou afastada da escola? \_\_\_\_\_

É a primeira vez que frequenta a turma de EJA ou já ingressou outras vezes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você aceitaria participar de uma entrevista que fará parte de uma pesquisa de mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para aprofundarmos essas questões? sim ( ) não( )

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

## QUESTIONÁRIO PARA AS ALUNAS DA EJA

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Ciclo da EJA que cursa atualmente? \_\_\_\_\_

- 1- Idade: \_\_\_\_\_
- 2- Estado civil: \_\_\_\_\_
- 3- Possui filhos? ( )sim ( )não Quantos? \_\_\_\_\_
- 4- Quem mora com você? \_\_\_\_\_
- 5- Atualmente você exerce atividade laborativa? \_\_\_\_\_
- 6- Qual a sua profissão: \_\_\_\_\_
- 7- Desde que idade você trabalha? \_\_\_\_\_
- 8- Qual o vínculo empregatício: Carteira assinada ( ) diarista ( ) autônomo ( ) sem carteira assinada ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 9- Qual a renda familiar? Até um salário mínimo ( ) até 2 salários mínimos( ) 3 salários mínimos() mais que 3 salários mínimos
- 10- Quem possui o maior salário em sua família? \_\_\_\_\_
- 11- O que significa trabalhar para você? \_\_\_\_\_
- 12- Abandonou o estudo alguma vez? ( )sim ( )não Quantas vezes? \_\_\_\_\_
- 13- Você gosta de estudar? \_\_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_
- 14- Você se lembra como era sua primeira escola? Com que idade entrou na escola? Quanto tempo permaneceu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15- Fale sobre a sua primeira experiência com a escola? Tem boas lembranças ou não?**

---

**16- Que motivos levaram você interromper os estudos? Você ficou triste por ter que interromper seu processo de escolarização?**

---

**17- Quanto tempo ficou fora da instituição escolar? E cursava qual turma quando evadiu da instituição escolar?**

---

---

**18- Você considera que o fato de você ser mulher atrapalhou sua jornada escolar?**

---

---

**19- Teve outros membros da sua família que tiveram que parar de estudar também (irmãos, pais)?**

---

**20- O que te motivou a ingressar na EJA?**

---

**21- Quais as maiores dificuldades que enfrenta para frequentar escola atualmente?**

---

---

**22- Você enfrentou alguma discriminação por ter voltado a estudar?**

---

---

**23- Você já consegue ver alguma mudança em sua vida depois que você ingressou na EJA?**

---

---

**24- Quais são os momentos que você mais gosta na EJA?**

---

---

**25- Você recebe motivação/incentivo de algum membro da família para estudar? Os professores da EJA motivam os alunos a permanecerem na EJA?**

---

**26- Ao concluir a EJA, pretende fazer o quê?**

---

---

**27- Como você se vê enquanto mulher/ enquanto figura feminina?**

---

**28- Você considera que as oportunidades que as mulheres têm na sociedade são as mesmas oportunidades que os homens têm?**

---

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **Da maternagem aos bancos escolares: Desafios da permanência de mulheres/mães na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Freitas Azevedo, que pretende verificar quais são dificuldades e desafios de permanência de mulheres mães no Curso de EJA no município de Três Lagoas-MS. O presente tema foi escolhido porque se percebe a importância de se verificar os desafios e as barreiras impostas as mulheres que estão no processo de escolarização, bem como aspectos que instigam a sua permanência no âmbito escolar, propiciando que políticas públicas existentes para mulheres sejam implementadas e novas políticas sejam criadas. Deste modo, são necessárias maiores informações sobre as particularidades das mulheres que frequentam a EJA, mais do que isso, conhecer as causas das dificuldades de seu retorno escolar e caminhos para que isso seja superado pelas alunas. Sua participação é voluntária e para a realização da pesquisa serão realizadas entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, bem como questionários que serão apresentados para aprovação dos colaboradores e em seguida as informações analisadas pela pesquisadora.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de questionários e entrevistas que serão organizadas por eixos de diálogos, iniciando com a infância e o processo de escolarização, passando pela profissão, relações familiares, desafios para permanência na EJA e perspectivas sobre o que o processo de escolarização poderá te auxiliar, o/a senhor (a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar sua história de vida e suas experiências.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador do protocolo de pesquisa é o Profª. Dra. Tânia Regina Zimmermann, que pode ser encontrado pelo telefone (045) 99468330. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolletti, pelo telefone (67) 3503-1006.

- 1. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 2. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.
- 5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.
- 6. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o senhor (a).
- 7. Riscos:** Essa pesquisa pode ocasionar danos a dimensão moral (constrangimento) devido utilizar-se da metodologia história oral e resgatar a trajetória dos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/201 do Conselho Nacional de Saúde.
- 8. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura sobre o acesso de mulheres na EJA, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) desistir, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado e aceito participar da pesquisa **Da maternagem aos bancos escolares: Desafios da permanência de mulheres/mães na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, sendo que a pesquisadora Jaqueline Freitas Azevedo me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Paranaíba-MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador: Jaqueline Freitas Azevedo**

**Telefone para contato: (067) 992216519 e 9245-8485 E-mail: [jfas1985@hotmail.com](mailto:jfas1985@hotmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br)**

## APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**

**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor desta instituição educativa, autorizo a realização da pesquisa intitulada *Da maternagem aos bancos escolares: Desafios da permanência de mulheres/mães na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, que tem como pesquisadora principal Jaqueline Freitas Azevedo, responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola Estadual Mulheres Empoderadas e terá duração de 1 ano.

Autorizo a aplicação dos questionários, bem como a realização das entrevistas com as alunas selecionadas das turmas de EJA, caso estas autorizem suas respectivas participações como sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a pesquisa contribuirá com os debates sobre os avanços da mulher na sociedade, em especial sobre os desafios que as mulheres têm enfrentado para permanecerem e concluírem o processo de escolarização. O objetivo desta pesquisa é verificar quais são as dificuldades e desafios de permanência de mulheres/mães na modalidade EJA, no município de Três Lagoas-MS.

Três Lagoas-MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Diretor