

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

Não se nasce mulher, torna-se: Uma discussão acerca dos motivos que levaram mulheres estudantes da EJA a não frequentarem a escola quando crianças e jovens.

Porto Alegre
2. Semestre
2018

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

Não se nasce mulher, torna-se: Uma discussão acerca dos motivos que levaram mulheres estudantes da EJA a não frequentarem a escola quando crianças e jovens

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera

Porto Alegre
2. Semestre
2018

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

Não se nasce mulher, torna-se: Uma discussão acerca dos motivos que levaram mulheres estudantes da EJA a não frequentarem a escola quando crianças e jovens

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera

Aprovado no dia 7 de dezembro de 2018.

Professora Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera

Professora Dra. Denise Maria Comerlato

Doutoranda Vanessa Nesbeda da Silva Gil

*Dedico este trabalho às mulheres
entrevistadas...*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e meu pai, que percorreram esta caminhada junto comigo e sempre depositaram sua confiança em todas as minhas decisões.

À toda minha família, em especial ao meu avô Paulo e tio César, meu amor por vocês é incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera, por ser exatamente quem é. Agradeço pela atenção e empatia, agradeço também pelos ensinamentos e principalmente, por mostrar que o caminho não é tão árduo quanto parece.

À Profa. Dra. Denise Maria Comerlato e à Doutoranda Vanessa Nesbeda da Silva Gil, por aceitarem integrar minha banca e por fazerem parte de um momento tão especial em minha vida.

À todos os professores, em especial aos grandes mestres: Claudio Roberto Baptista, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Maria Cristina Bortolini e Rodrigo Saballa de Carvalho.

À todas as mulheres, por continuarem lutando.

*Queriam que ela
fosse do lar,
mas ela era do ler,
com essa liberdade,
ela era de onde quisesse ser.
(Alle Barbosa)*

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, onde a metodologia utilizada foi o estudo exploratório com elementos de estudo de caso. Neste, apresenta-se uma leitura acerca das trajetórias de vida e experiências escolares de três mulheres adultas, matriculadas na EJA no município de Porto Alegre. O foco da pesquisa é compreender quais fatores serviram como impeditivos para que estas concluíssem sua escolarização no tempo previsto. Propõe-se também a entender quais os efeitos do machismo na história escolar e de vida destas mulheres. Ao considerar o caminho percorrido pelas entrevistadas, analisou-se como se dá a relação destas para com a educação, qual concepção tem sobre o seu direito de estudar e se julgam que este acesso reflete em alguma alteração nos papéis sociais culturalmente impostos às mulheres. O estudo evidenciou que o machismo ainda se encontra presente nos discursos e práticas sociais, afetando diretamente, de forma negativa, a vida escolar das mulheres. Compreender quem é o público da EJA é fundamental para que os educadores possam promover uma educação de qualidade, pois somente assim serão capazes de desenvolver práticas que atinjam positivamente os alunos, otimizando a permanência dos mesmos nas escolas. Neste sentido, este trabalho busca fornecer dados que venham a colaborar para esta compreensão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Movimento feminista. Patriarcado. Machismo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA – Serviço de Educação de Adultos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 15 |
| 2.1 <i>HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL</i> | 15 |
| 2.2 <i>BREVE HISTÓRICO DA NÃO ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES</i> | 22 |
| 2.3 <i>PATRIARCADO</i> | 24 |
| 2.4 <i>MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL</i> | 27 |
| 3. METODOLOGIA | 35 |
| 4. MULHERES ESTUDANTES DA EJA | 39 |
| 4.1 <i>MIETTA</i> | 39 |
| 4.2 <i>PAGU</i> | 46 |
| 4.3 <i>LAUDELINA</i> | 52 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| 6. REFERÊNCIAS | 60 |

EU, MULHER

Ao mesmo tempo em que escrevo este texto minha família comemora, no primeiro andar da casa, o aniversário de um parente distante. A música está relativamente alta, mas não o suficiente para sobrepor as vozes ou risadas. Por vezes, minha atenção se volta a acompanhar as conversas ou detalhar a letra de uma canção que fala sobre a alegria de ser feliz e sambar, que fala sobre a minha própria alegria. Minha escrita se dá de maneira lenta, mas progressiva. Meus dedos procuram constantemente a tecla BackSpace (apagar), me convencendo cada vez mais de que todas as palavras encontradas em minha mente não são suficientes para sustentar esta escrita, mas isto não me faz perder a vontade de estudar sobre um assunto tão relevante.

O leitor deste texto pode perfeitamente me visualizar escrevendo: sou uma mulher branca, adulta, sentada na cama do próprio quarto, em uma casa localizada numa cidade que fica ao lado da capital do Estado. Desde criança, tive todos os privilégios que posso imaginar que existam e sempre convivi com pessoas que tiveram a mesma realidade que eu. Estudei em escola particular e frequentei as mais diversas atividades oferecidas (teatro, cinema, canto, esportes, CTG¹, etc). Meus pais, provavelmente por zelo, me privaram de conhecer o resto do mundo e suas desigualdades, fazendo com que eu levasse um choque cultural ao ingressar na faculdade e mudasse minha forma de perceber a realidade. Hoje, quase me formando, dedico muito do meu tempo a instigar debates com eles, que me parecem também terem sido privados desta visão acerca do mundo.

Apesar de todos os meus privilégios, sou uma mulher (como tantas outras) que vive em uma sociedade que afirma que todos os indivíduos, sem exceções, são do mesmo quilate; onde se indefere cor, raça, sexo, características, etc... mas esta mesma sociedade produz dia após dia, subsídios que buscam justificar a subordinação da mulher, onde o acesso à igualdade não é o acesso à identidade (COLLIN, 2009).

Ser mulher sempre me colocou em uma posição de inferioridade. Ao mesmo tempo em que para a sociedade o meu corpo se destacava, minha mente não era pautada e minha voz era silenciada. Ao mesmo tempo em que

¹ Centro de Tradições Gaúchas

eu era nomeada líder de turma e tinha as melhores notas da série, era também eleita a menina mais feia da classe através de uma votação. Sempre tive consciência dos motivos que me levavam a pensar que eu era menor, inferior. Nunca tive autonomia e voz ativa para lutar contra esses motivos.

Esses motivos também me levaram a priorizar o casamento ao invés da faculdade. Até sair do ensino médio ninguém, além dos meus pais, me perguntava sobre meu planejamento profissional; muitas das pessoas que conhecia demonstravam interesse em saber quando eu levaria um namorado para passar o Natal em família. Foi a partir do momento em que tomei consciência de que a opinião dessas pessoas não importava, que decidi deixar de ser a mulher que todos esperavam e passei a ouvir minha própria voz.

Este trabalho diz muito sobre as mulheres entrevistadas e diversas outras que se encontram na mesma posição que elas. Este trabalho também diz muito sobre mim.

1. INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar esta introdução abrindo um parêntese: não poderei seguir em uma análise tão poética, pois a escrita, assim como a vida, delinea espaços para os mais diferentes tipos de manifestações. Este trabalho, portanto, requer aportes teóricos, metodológicos, especificações, datas e dados; e ao compreender esta necessidade, aceito deixar a poesia parcialmente de lado para dar abertura a outro tipo de escrita: a acadêmica. À primeira vista esta escrita pode não parecer tão envolvente, mas visa, a seu modo, contribuir para a valorização das histórias de vida de mulheres, a fim de ampliar as visões sobre elas e sobre a modalidade educacional que frequentam.

Este trabalho me trouxe muitos desafios. Quebrar paradigmas que já estavam estruturados em mim, não foi uma tarefa fácil. A cada questionamento da minha orientadora sobre o trabalho, eu me perguntava o porquê de ter escolhido este tema. Hoje entendo que este tema me escolheu. Por certo, as experiências adquiridas por meio desse estudo, principalmente através das conversas com as entrevistadas, fizeram todo e qualquer cansaço e incerteza sobre esta escolha valer a pena.

As reflexões retratadas neste trabalho são resultado, em sua maioria, das dúvidas e inquietações recorrentes do meu percurso durante o estágio de prática docente, realizado no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este ocorreu no período de março a julho de 2018, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Neste espaço de tempo pude compartilhar de experiências muito significativas para a minha formação acadêmica e pessoal, onde, infelizmente ocorreram episódios que me oportunizaram perceber que os motivos que levam muitas mulheres à frequentarem a EJA, estão diretamente relacionados ao sistema patriarcal em que vivemos e a posição social que é imposta à mulher. Devido a esses acontecimentos, decidi tornar a questão de gênero ponto principal da minha pesquisa, utilizando-a como categoria de análise e reconhecendo que a realidade histórica e social é culturalmente concebida,

observando processos históricos distintos e simultâneos ampliando, assim, minhas possibilidades de foco de estudo (MATOS, 1998).

O tema surgiu a partir de uma cena que presenciei durante o estágio, onde uma das alunas estava sendo proibida pelo namorado, que gritava e se demonstrava muito exaltado, de estudar naquela tarde. A moça estava tentando entrar na escola e o mesmo a impedia, alegando que aquele era um espaço onde ela conheceria novos homens e poderia traí-lo, portanto, deveria voltar para casa com ele.

Em aula, abordei o assunto com a turma em que estava lecionando e comentários como “*Tem mulher que pede*” e “*Ela deve se impor, culpa dela se está acontecendo*”, apareceram em uma maioria esmagadora. Em momento algum foi cogitado, por parte dos alunos, que a estudante realmente poderia estar naquele ambiente visando sua formação acadêmica ou que a situação pela qual passou, a expuseram e a constrangeram. Neste momento, percebi a necessidade patente de abordar este tema e refletir sobre suas implicações.

Este trabalho justifica-se ao evidenciar que, como construção social, a posição de subordinação da mulher na sociedade acaba por impactar negativamente na relação destas com o âmbito educacional. Por décadas, alguns progressos, através de muita luta, foram conquistados pelas mulheres. Entretanto, há muitas permanências e retrocessos. A violência contra a mulher é um aspecto que se destaca. Existem práticas enraizadas na sociedade que persistem em colocar a mulher em uma posição de submissão. Todos esses pontos, juntamente com a precarização do ambiente escolar, dificultam, de forma direta, o acesso e permanência das mulheres na escola.

No decorrer do século XX, os estudos sobre as mulheres têm aumentado progressivamente, assim como os estudos sobre a sexualidade e o corpo. Estes estudos são marcados por questionamentos no âmbito social e cultural. Como resultado, alterações no âmbito político e de trabalho vem acontecendo. A participação feminina nesses espaços vem aumentando e “*tabus*” sobre sexualidade e moralidade passam a ser quebrados. O movimento feminista vem questionando a conduta esperada por parte das mulheres, buscando entender as relações de poder entre os sexos e fazendo emergir o debate sobre o gênero.

A partir da cena exposta e de tantas outras que acontecem diariamente, seja no âmbito escolar, de trabalho, nas ruas ou no âmbito familiar, proponho neste trabalho a análise de entrevistas realizadas com três mulheres, estudantes da EJA, no município de Porto Alegre. Determinei como objetivo geral **analisar, partindo das vozes das mulheres, os motivos que as levaram a não frequentar a escola quando crianças e jovens.**

Para isso, tracei objetivos específicos:

- Entender os distintos discursos que vem sendo enraizados na sociedade, em várias esferas e períodos, que estabelecem desigualdades entre os sexos e relações de poder do homem sobre a mulher, além de consumir uma imagem negativa da mulher perante a sociedade;
- Perceber as etapas e sujeitos que compuseram as histórias das mulheres entrevistadas, analisando de que forma influenciaram em suas vidas, gerando concepções sobre si mesmas;
- Analisar a interferência dos aspectos socioculturais no acesso e permanência das mulheres na escola.

A partir dos objetivos traçados, busquei o diálogo com alguns autores, dentre eles: Beauvoir (1980); Saffioti (1999; 2004); Haddad e Di Pierro (2000). Esta pesquisa de viés qualitativo tem como temática central, os motivos que levaram às mulheres a não estudarem quando crianças e jovens. Para isso, analisei entrevistas e abordei elementos históricos, socioculturais, econômicos e políticos do cotidiano das mulheres em uma sociedade patriarcal.

Este trabalho de conclusão de curso conta com 6 capítulos, sendo o primeiro deles a introdução. No segundo capítulo, com o propósito de subsidiar teórica e metodologicamente a temática da pesquisa, escrevo primeiramente sobre o histórico do processo de escolarização de Jovens e Adultos no Brasil. Após, faço um breve resgate histórico sobre a não escolarização das mulheres no Brasil e seu caminhar histórico rumo à educação. Na sequência, faço uma discussão teórico-conceitual sobre o patriarcado e suas consequências. Finalizando o segundo capítulo disserto sobre a trajetória do movimento feminista no Brasil, como surgiu, quais suas pautas e conquistas obtidas.

O capítulo três apresenta a metodologia utilizada neste trabalho, buscando esclarecer como o trabalho foi elaborado e executado. O capítulo quatro é dividido em três subseções. Cada subseção apresenta o relato das histórias de vida de mulheres, sendo elas, respectivamente, Mietta, Pagu e Laudelina; seguido de análises subsidiadas pelos estudos feitos. Por fim, apresento as considerações e reflexões finais.

Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: mulheres, com mais de 60 anos, estudantes da EJA que não frequentaram a escola quando crianças e jovens devido às consequências do machismo em suas vidas. A análise se deu a partir dos relatos orais dessas mulheres e de produções teóricas sobre o tema, com enfoque no patriarcado e no movimento feminista.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo contém uma breve revisão bibliográfica dos conteúdos pertinentes ao tema. Para isso, é composto por quatro subtítulos. O primeiro subcapítulo retrata a história da EJA no Brasil; o segundo traz uma revisão histórica sobre o não acesso das mulheres à escolarização; a seção três delinea uma revisão teórica sobre o patriarcado; a quarta e última seção apresenta a trajetória do movimento feminista no Brasil.

2.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos atualmente é compreendida como uma modalidade da Educação Básica. Entretanto, a educação de adultos é discutida desde os tempos do Brasil Colônia com a chegada de Tomé de Souza², Governador Geral. Naquele momento histórico, a educação tinha como objetivo as “causas de Santa Fé”, defendida e promovida pelos padres jesuítas. Ainda no período colonial, os religiosos propagavam o evangelho, primeiramente para os indígenas e posteriormente para os negros escravizados. Além de passar instruções sobre o evangelho, também ensinavam normas de comportamento e ofícios, que serviam à economia colonial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No ano de 1759, os jesuítas são expulsos por Marquês do Pombal³, que achava o método de ensino retrógrado e centralizador, determinando que a educação ficasse sob responsabilidade do Império.

Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição brasileira que, no artigo 179, determinava a “instrução primária e gratuita para todos cidadãos”, mas o ato não passou do âmbito legislativo, pois continuava a se excluir as camadas mais pobres. Só tinham direito à titularidade da cidadania os homens livres, oriundos da elite e que pudessem preencher cargos notórios na burocracia imperial ou no exército, bem como funções ligadas à política (RIBEIRO, 2007).

² <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/2421-os-governadores-gerais-tome-de-souza-e-duarte-da-costa>

³ http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html

Em 1834, esta situação ainda ocorria de forma regular, pois não havia, por parte do governo, iniciativas para a ampliação das políticas educacionais que visassem alcançar a parcela pobre e escravizada da população. Marquês do Pombal delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias, que viam o ato de educar as classes “inferiores” como uma forma de iluminar as mentes ignorantes para que acontecesse algum avanço (STEPHANOU e BASTOS, 2005). Através desse cenário, percebe-se que:

Mais uma vez, garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109)

Em 1891, iniciando-se o período republicano, reforça-se a ideia de garantir a formação das elites esquecendo-se das outras camadas sociais. A Constituição determinou a responsabilidade pública pelo ensino básico para as Províncias e Municípios, ficando a União responsável principalmente pelo ensino secundário e superior.

Em 1930, na chamada “Era Vargas” acontece uma mudança onde, em um movimento contrário ao federalismo, a Nação como um todo se reafirma e os interesses das oligarquias regionais passam a não prevalecer da mesma forma (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Finalmente a educação de adultos começou a delimitar sua posição na história nacional, a passos curtos, mas constantes. Através da industrialização e do movimento migratório do âmbito rural para os grandes centros, a demanda (oriunda do setor produtivo) por ensino gratuito para todos, se tornou mais patente. De acordo com Fernandes (2007, p.4):

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Até o final da década de 1940 ainda existia um número considerável de analfabetos no Brasil, sendo estimado em 56,8% da população⁴, mas esta década foi marcada por evidenciar a educação de adultos como um “problema” para a política nacional, pois pela primeira vez era, de fato, pautada. Conseqüentemente se via a necessidade de um olhar mais atento para a educação de adultos e do encontro de medidas mais eficazes. Já em 1934 é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), supervisionado pelo governo federal, onde se definia as competências da União, dos Estados e Municípios. O PNE certificava a educação de adultos como direito de todos e dever do Estado, propondo a oferta de ensino primário integral, gratuito e de qualidade a todos (LOPES e SOUZA, 2005).

Visto até então como pessoas “insignificantes” e incapazes de votar (não tendo até então o direito de voto garantido), os analfabetos e a conseqüente necessidade de alfabetização de jovens e adultos começam a receber atenção individualizada. São criados diversos programas na tentativa de diminuir as adversidades. Fernandes (2007, p.4) salienta que

algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP; o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, entre outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, exerceram influência, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

A criação do INEP, feita pelo professor Anísio Teixeira em 1938, objetivava formar um programa que desenvolvesse a educação primária, incluindo o Ensino Supletivo. Em 1947 instala-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha como função a reorientação e coordenação geral dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

⁴ <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=892&t=estudo-revela-60-anos-transformacoes-sociais-pais&view=noticia>

Em 1945, a UNESCO comunicava para o mundo as complexas desigualdades de educação existentes entre os países. Também sublinhava o papel da educação, salientando a educação de adultos, para que a nação não fosse intitulada como “atrasada” (HADDAD e DI PIERRO, 2000), considerando os índices de analfabetismo.

No final da década de 50 e início da década de 60, Freire (1987) começa a questionar a concepção instaurada acerca dos adultos analfabetos, tidos até então como imaturos e ignorantes. Despertou-se para um novo olhar que procurava entendê-los em suas realidades e necessidades, portanto se fazia necessária uma renovação dos métodos e processos educativos (PAIVA, 1973).

De 1959 até 1964 inicia-se um grande movimento da sociedade civil, tendo como referência Paulo Freire. Alega-se que o analfabetismo não é causa da pobreza e sim um reflexo dela, um problema causado pela desigualdade social. De acordo com Scortegagna e Oliveira (2006, p.5):

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo.

Em 1964 acontece o golpe militar, causando grandes alterações no cenário da educação de adultos. Por meio da repressão estatal, as conquistas obtidas até o momento - o tratamento específico e o novo modo que se estava refletindo sobre a educação de adultos; a busca por políticas públicas que também favorecessem as camadas populares; medidas que garantissem a participação efetiva do povo nas decisões e o desenvolvimento de sua autonomia; o movimento de democratização nas oportunidades de acesso à educação básica; a valorização do saber popular; além de programas como o Programa Nacional de Alfabetização (que seria conduzido por Paulo Freire), a Campanha de Educação de Adultos, a Campanha “De Pé no chão”, entre outras - são silenciadas e/ou finalizadas.

O governo militar adotou o MOBRAL (Movimento brasileiro de alfabetização), criado em 1967. Neste, o objetivo era erradicar o analfabetismo

de pessoas de 15 a 30 anos. No entanto, sua função não foi além de criar “analfabetos funcionais”. De acordo com Mota (2009, p.15):

O trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

O MOBRAL tinha três características principais: primeiramente o *paralelismo* quando associado aos outros programas de educação; a segunda foi a *descentralização*, buscando analfabetos nas mais diferentes comunidades espalhadas pelo Brasil; a terceira era a *homogeneização* do material didático, que foi desenvolvido sem pensar nas diferenças socioculturais, linguísticas e ambientais existentes (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No ano de 1971, dez anos após a primeira, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 5.692. Esta lei regulamentava o Ensino Supletivo que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.117), “[...]se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.”

Em 1985, juntamente com o fim do governo militar, encerra-se o MOBRAL sendo substituído pela Fundação Educar, que durou até 1990. Como salientam Haddad e Di Pierro (2000, p. 120):

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

A UNESCO, por sua vez, declara o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Neste mesmo ano, a Fundação Educar é extinta e a União deixa de ser responsável direta pela oferta de EJA, que passa a ser atribuição dos estados e dos municípios. Na sequência, o governo Fernando Collor de Mello propõe o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

(PNAC) que buscava, dentre outras coisas “substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121). Vale ressaltar que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania nunca foi implantado, apenas planejado.

No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no período democrático, a Educação de Jovens e Adultos adquire *status* de modalidade e é regulamentado o ensino fundamental e médio gratuitos, garantido constitucionalmente, para os jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica quando crianças e adolescentes. A LDBEN, Lei n. 9394, trata da EJA, como modalidade, na Seção V, artigo 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Reitera-se, assim como na Constituição Federal de 1988, o direito à educação aos jovens e adultos. Nesta mesma Lei, a idade para ingressar na modalidade EJA, passa a ser de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio.

A partir de 1996 são criados programas que seguem o propósito de diminuir o número de analfabetos no Brasil, além de promover melhorias na esfera social. Alguns deles são: Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado em 1997, que propôs alfabetização inicial em cinco meses; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), concretizado em 1998, dedicado a levar a educação de jovens e adultos para pessoas que vivem no meio rural; Plano Nacional de Formação do Trabalhador

(PLANFOR), criado em 1995, destinado à educação profissional (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Na década de 2000, a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova proporção. As discussões acerca da modalidade começam a se tornar mais presentes nos âmbitos institucionais. São criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB 11 de 2000). O documento traz uma nova visão sobre a pessoa analfabeta, tirando-a da posição de alguém que serve somente para as funções básicas e/ou desqualificadas, salientando a pluralidade existente entre os sujeitos, destacando sua cultura constituída na oralidade.

Este documento delinea as particularidades de tempo e espaço dos jovens e adultos, a necessidade de um tratamento e visão diferenciados para eles, distingue a juventude e a vida adulta, a importância de se pensar projetos pedagógicos que contemplem as necessidades os sujeitos, implementando um currículo próprio. O documento também reforça a ideia da EJA como direito, tirando o foco da compensação e substituindo-o pela reparação, equidade e qualificação (BRASIL, 2000). A Educação de Jovens e Adultos aparece no Plano Nacional de Educação, buscando ações do poder público que objetivem a erradicação do analfabetismo.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) acontece um crescimento da educação profissional. A educação de jovens e adultos têm matrículas financiadas pelo FUNDEB (instituído em 2006), além de diversas outras iniciativas: o Brasil Alfabetizado, Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos - ENCCEJA, dentre outros. O que se destaca, principalmente a partir do ano de 2003, é um olhar mais atento para com a Educação Profissional, integrada à elevação de escolaridade, e um maior investimento na mesma, compreendendo o público da EJA como classe trabalhadora. O PROEJA, criado em 2005, visou integrar a educação profissional ao ensino fundamental e médio na modalidade da EJA, traçando como objetivo a inclusão social através da qualificação para o mundo do trabalho, que cada vez mais requer escolaridade. Dentro do PROEJA destaca-se, também, a nova visão sobre a relação entre o trabalho manual e o

intelectual, que determina uma necessidade de interlocução entre diversas áreas de conhecimento (ALMEIDA e CUNHA, 2015).

Apesar do crescimento de ações políticas voltadas para a EJA, por muitas vezes estas não são devidamente avaliadas e implementadas. Com isso, pode-se constatar um aumento no número de jovens que necessitam de escolarização e um número considerável de adultos e idosos que não se adequam aos cursos, o que acaba os afastando.

Cada vez mais, entende-se a necessidade de políticas intersetoriais na EJA, as quais garantam o acesso, mas também a permanência. A inclusão de jovens e adultos na escolarização depende do desenvolvimento de chamadas públicas, análises específicas voltadas aos sujeitos, dedicação e projetos políticos que não abdicuem da dívida histórica com os sujeitos, potenciais estudantes da EJA.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA (NÃO) ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES

Neste subtítulo destaco a história das mulheres no que se refere à sua escolarização. Essa revisão teórica se faz primordial devido à necessidade de compreender algumas das causas que geram o afastamento das mulheres dos espaços formais de conhecimento.

Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se somente aos meninos [...] Existiam mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos, como se pode constatar pelas recomendações dos juizes dos órfãos, desde o final do século XVI, para que os tutores fizessem as meninas aprender a costurar e outras prendas domésticas e os meninos a ler, escrever e contar. Pela análise dos testamentos femininos se observa que a quase totalidade das mulheres da Capitania de São Vicente, depois Capitania de São Paulo, eram incapazes de assinar seu nome (SILVA, 2004, p.125).

No período pós Independência, em 1827 surge a primeira legislação específica sobre o ensino primário; em 15 de outubro de 1827 cria-se a conhecida Lei Geral, originando as escolas de primeiras letras. Tendo matérias como artes do lar e prendas domésticas destinadas às mulheres. Os meninos estudavam geometria e outras matérias. Paralelamente à regulamentação do magistério, as escolas mistas foram pensadas e concebidas somente no final

do século XIX. De acordo com Louro (1997), é também no século XIX que as mulheres começam a ser vistas como “mentoras” no âmbito familiar. Baseada em uma crença social, de que as mulheres estavam determinadas a exercer amparo e acolhimento, enfermagem e magistério passam a ser profissões reconhecidas como pertencentes ao gênero feminino. Ainda de acordo com a autora “esses ofícios novos abertos às mulheres carregavam a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade-submissão-abnegação-sacrifício” (LOURO, 1997, p. 454). Não é necessário um olhar muito atento para perceber que as mulheres eram colocadas em lugar de subordinação, não podendo ocupar altos cargos da área científica, política, entre outros.

No século XX, o Brasil foi edificado com uma sólida colaboração por parte das mulheres trabalhadoras. Os cargos preenchidos denotavam, além de uma discriminação de gênero, pois, de acordo com o pensamento da época reforçado pelos homens de ciência, as mulheres eram incapazes biologicamente para ocupar-se de política e posições públicas; também evidenciavam uma discriminação de cor e raça. Enquanto as mulheres brancas desempenhavam profissões como governantas e ocupavam espaços como escolas e hospitais, as mulheres negras desempenhavam os papéis de lavadeiras, cozinheiras, domésticas, etc. Para além disso, essa discriminação de cor e raça era acompanhada de uma discriminação de classe, pois as mulheres da classe média (portanto, brancas) podiam exercer também a prática docente (RAGO, 1997).

Mesmo com o acesso à escola legalizado, não se destinando mais exclusivamente aos meninos como já o foi, distintos impeditivos se apresentavam na vida das mulheres como, por exemplo, a necessidade de trabalharem ainda quando crianças, de cuidarem de irmãos mais novos, de fazerem companhia para familiares adoecidos, dentre outros, o que dificultava sua relação com a educação formal e acabava por afastá-las deste espaço.

De acordo com Goldani (1999), boa parte das idosas brasileiras, nascidas na primeira metade do século XX, não aprenderam a ler e escrever durante suas vidas, além de exercerem atividades de trabalho não remuneradas. Muitas destas mulheres desempenharam atividades domésticas e destinaram sua atenção à família. Para a autora, a iniciativa de retornar à

escola é importante, pois, assim, essas mulheres encontram possibilidades de se integrar e participar de forma mais ativa da sociedade.

Por meio dos diálogos apresentados neste trabalho, se torna viável fazer diversas associações entre histórias de vida de mulheres que viveram no passado (século XIX) e as histórias das entrevistadas (nascidas no século XX), quando se trata do âmbito educacional. Estes parâmetros biográficos explicitam perspectivas sociais que se modificaram ao longo do tempo, mas circunstâncias de opressão e agressão que continuam a acontecer.

Por fim, como as três entrevistadas são idosas, apresento alguns dos direitos apresentados no estatuto do idoso⁵, que lhes garante o direito à educação:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considera a natural redução da capacidade visual.

2.3 PATRIARCADO

Compreendemos o patriarcado como

um conjunto de relações sociais que têm uma base material e no qual há relações hierárquicas entre homens e solidariedade entre eles, que os habilitam a controlar as mulheres. Patriarcado é, pois, o sistema de opressão das mulheres (HARTMANN, 1979 apud SAFFIOTI, 1999, p. 232).

⁵ <http://www.sindct.org.br/files/cartilha.pdf>

O patriarcado é um fenômeno histórico, antigo, enraizado na sociedade, banalizado e, por muitas vezes, visto como natural. Como qualquer fenômeno histórico, o tempo para sua consolidação varia de acordo com os mais diversos fatores socioculturais específicos de cada sociedade e caminha junto às novas condições sociais que se manifestam.

Definido por Saffioti (2004, p.44) como “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens”, pois o patriarcado não se refere somente a um sistema de dominação idealizado pelas convicções machistas, ele é também uma estrutura de exploração. Ao passo que a dominação, para finalidades de análise, encontra-se fundamentalmente nos campos político e ideológico, a exploração refere-se justamente ao campo econômico (SAFFIOTI, 1987). Apoiando-se em pressupostos biológicos

Traz a noção, portanto, de que, nas sociedades patriarcais, o homem, a partir do falo, é construído socialmente como homem, sendo constantemente educado para prover, comandar, atingir seus objetivos, trabalhar e conviver no espaço público. Enquanto que a mulher, a partir da vagina, é tornada socialmente mulher, sendo educada para cuidar dos outros, da casa e da família, devendo ceder, obedecer e se preservar, permanecendo no espaço privado (CUNHA, 2014, p.151).

Com resquícios do período colonial, a transição do Brasil rural para o urbano/capitalista acarretou na construção social de um modelo de família patriarcal tendo, em sua configuração, o homem como centro. Existe um trecho da Coleção Novo Século⁶ que retrata bem a realidade dos homens e das mulheres naquela época:

Homem que se prezasse era bem-falante. A oratória compunha a personalidade masculina do mesmo modo que o fraque, o chapéu-coco, o cravo na lapela e o soberbo bigode - tudo isso acompanhado, naturalmente, de um título de doutor. "Seu Doutor" integrava o restrito exército de bacharéis formados pelas faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Todas elas, e não só as de Direito (como geralmente se supõe), são terreno assolado pela retórica, a arte de bem falar. Isto é fácil de entender, já que o persuadir, o convencer e o dissuadir representavam as chaves mestras da política, do mando, do governo, do controle. E eram os bacharéis que assumiam as posições de controle no Estado, nos negócios e na família. (Coleção Nosso Século, 1980)

⁶ Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, licenciado em Geografia e História. Falecido em 1974. Citado pela coleção Nosso Século, vol. 1, 1980.

Através dessa visão, instalou-se a “verdade” da supremacia masculina que foi fortalecida através de muitos autores, desde a Antiguidade. Um exemplo é Aristóteles que, na Grécia Antiga, já sustentava a visão de que o homem era superior. Por ser vista como mais fraca e menos capaz intelectualmente, as mulheres eram apontadas como frágeis e inferiores, devendo ser submissas. O homem era concebido com progenitor, que deve orientar, resguardar e conduzir sua mulher.

Heleieth Saffioti (2004) salienta que o regime patriarcal se baseia em uma economia domesticamente elaborada. Os homens, que trabalham para o sustento da família, enxergam nas mulheres, além de suas reprodutoras, seus objetos de satisfação sexual. Saffioti destaca, também, que por mais que as mulheres venham conquistando alguns direitos, o sistema patriarcal continua o mesmo e se reproduz (SAFFIOTI, 2004). Essa divisão sexual no trabalho é criada, repetida e muito bem empregada para responder às ambições da classe dominante, que usufrui do trabalho gratuito das mulheres no lar. Devido à essa visão, a mulher ainda é exposta a quadros de violência, pois fica submetida aos outros.

É importante compreender que a “violência contra a mulher” não é o oposto de “violência contra o homem”. A violência contra a mulher está diretamente relacionada com a questão de gênero, onde os sexos (características e distinções biológicas) são constituídos social e culturalmente, através de posições sociais já pré-estabelecidas que colocam os sujeitos em posição de dominação e submissão. O gênero envolve as diferenças socioculturais entre o feminino e o masculino, diferenças essas socialmente construídas (CUNHA, 2014).

Por esta via, Heleieth Saffioti (1999) aponta que a violência de gênero, além de fazer parte do dia a dia da sociedade, acontece em todas as instâncias e classes sociais. Abrange todo tipo de violência que se dá na esfera de relações entre homens e mulheres, ou seja, é uma compreensão mais abrangente que o de *violência contra a mulher*, pois além de mulheres, engloba também crianças e adolescentes, que são objetos da agressão por parte de figuras de poder masculinas.

Tendo-se consciência de que o gênero, assim como a classe social, raça e a sexualidade compõem e determinam a estrutura social, entende-se que a

violência contra a mulher não é somente um *resultado da sociedade*, mas um fator *estruturante para o sistema patriarcal* que se sustenta através da relação entre dominação e submissão.

Heleieth Saffioti delimita a importância de se utilizar a categoria gênero quando se fala de patriarcado, pois é sob a ordem patriarcal de gênero que precisam ser feitas as observações a respeito da violência com as mulheres. De acordo com a autora, é o gênero que manifestará como acontece a relação de dominação do homem sobre a mulher e as maneiras como ela se organiza. Portanto, no modelo patriarcal, torna-se “normal e natural que os homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência” (SAFFIOTI, 2004, p.74). A permissão e justificativa da sociedade para hostilidade masculina para com as mulheres não é algo que afeta somente as vítimas, afeta similarmente agressores e todo seu convívio social (SAFFIOTI, 2004).

Ainda de acordo com a autora, a compreensão de que o homem era indispensável para gerar um novo ser humano, o colocou em uma posição de dominação. As mulheres passaram a ser meros receptáculos. Além disso, o surgimento da propriedade privada e da monogamia desloca as mulheres do papel principal na esfera pública (e na geração da vida) e as coloca no interior das casas, rompendo os contatos existentes entre elas e o mundo, isolando-as (SAFFIOTI, 2004). Fica evidente que

O valor central da cultura gerada pela dominação exploração patriarcal é o controle, valor que perpassa todas as áreas da convivência social. Ainda que a maioria das definições de gênero implique hierarquia entre as categorias de sexo, não visibiliza os perpetradores do controle/violência (SAFFIOTI, 2004, p. 119).

2.4 MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

Simone de Beauvoir evidencia que a mulher não é considerada o segundo sexo devido a razões biológicas e naturais, mas que esta visão se constituiu por meio de construções sociais e históricas. Beauvoir (1980) destaca o chamado “eterno feminino” que é atribuído a qualquer mulher, o que resulta em um campo de características delimitado e restrito quando se trata do sexo feminino. Inicialmente ela traz o ponto de vista biológico, psicanalítico e o

do materialismo histórico, tendo ambos como argumentos favoráveis para se pensar que a mulher não pertence a uma “casta” inferior ao homem.

Esta autora também faz um levantamento histórico, desde a antiguidade, buscando compreender como foi atribuída à mulher esta visão que a difere tanto do homem. Por fim, dialoga sobre os mitos enraizados na sociedade e levantados por outros autores. O pensamento de Simone de Beauvoir é essencial para os estudos feministas, pois apresentam conceitos e argumentos importantes para a luta diária das mulheres. Sublinhamos um trecho de seu livro “O segundo sexo”

Hoje, graças às conquistas do feminismo, torna-se dia a dia mais normal encorajá-las a estudar, a praticar esportes; mas perdoam-lhe mais que ao menino o fato de malograr; tornam-lhe mais difícil o êxito, exigindo dela outro tipo de realização: querem, pelo menos, que ela seja também uma mulher, que não perca sua feminilidade” (BEAUVOIR. 1980, p. 23)

A conscientização, por parte das mulheres, de que esta concepção que a inferioriza é errônea, é o primeiro passo para uma libertação. As mulheres, durante um bom período da história, eram vistas como uma categoria homogênea. É questionando essa visão que surge a necessidade de dialogar sobre o movimento feminista. Nele, descobre-se uma dimensão política no âmbito cotidiano, levando a questionamentos sobre as mudanças na sociedade, a visão sobre a família, o questionamento da perspectiva sobre disciplina e sobre as próprias mulheres, fazendo uma nova leitura acerca dos fatos, lutas e ações cotidianas (MATOS, 1997).

Na verdade, poderia ser dito que a história das mulheres atingiu uma certa legitimidade como um empreendimento histórico, quando afirmou a natureza e a experiência separadas das mulheres, e assim consolidou a identidade coletiva das mulheres. Isso teve o duplo efeito de assegurar um local para a história das mulheres na disciplina e afirmando sua diferença da história (SCOTT, 1992, p.84).

Antes de tratarmos de um breve histórico do movimento feminista, é necessário falar sobre Nísia Floresta (1810 – 1885). Ela foi escritora, poetisa e educadora, apontada como uma pioneira do feminismo no Brasil. Foi a primeira mulher a transgredir as fronteiras entre o espaço público e privado, apresentando escritos em jornais. Nísia também dirigiu uma instituição para

mulheres e escreveu livros reivindicando direitos e educação formal para as mulheres, os índios e pela abolição da escravidão. Não há como negar a compreensão emancipatória de Nísia. Seu comportamento fomentou a emancipação feminina no século XIX. Ela desafiou os limites e reivindicou mais respeito para as mulheres, ou seja, ela desafiou o seu tempo. De acordo com Constância Duarte (1997, p.67):

Nísia Floresta questiona em 1832 o porquê de não haver mulheres ocupando cargos de comando, tais como de general, almirante, ministro de estado e outras chefias. Ou ainda, porque não estão elas nas cátedras universitárias, exercendo a medicina, a magistratura ou a advocacia, uma vez que têm a mesma capacidade que os homens. Como se vê, ela vai fundo em suas intenções de acender o debate e de abalar as eternas verdades de nossas elites patriarcais.

Foram mulheres, como Nísia Floresta, que conseguiram, com determinação e ousadia, alcançar direitos impensáveis às mulheres. Seu trabalho foi de extrema importância para o movimento feminista brasileiro.

O movimento feminista não é tão antigo. Em âmbito internacional

A consciência de gênero e as primeiras ideias feministas foram identificadas, historicamente, no bojo das transformações políticas e econômicas da Europa setecentista, conforme Sardenberg & Costa que analisam detalhadamente esse contexto em "Feminismos, feministas e movimentos sociais" (1991). O Feminismo surge e se organiza como movimento estruturado, a partir do fenômeno da modernidade, acompanhando o percurso de sua evolução desde o século XVIII, tomando corpo no século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, transformando-se, também, em instrumento de críticas da sociedade moderna. E, apesar da diversidade de sua atuação, tanto nos aspectos teóricos, quanto nos aspectos práticos, o Feminismo vem conservando uma de suas principais características que é a reflexão crítica sobre as contradições da modernidade, principalmente, no que tange a libertação das mulheres. (SILVA, 2008, p.1-2).

No Brasil, esse movimento acontece ainda mais tarde, iniciando no final do século XIX com a bióloga Bertha Lutz. Responsável pelo movimento sufragista no Brasil, estas militantes

argumentavam que as vidas das mulheres não melhorariam até que os políticos tivessem de prestar contas a um eleitorado feminino. Acreditavam que as muitas desigualdades legais, econômicas e educacionais com que se confrontavam jamais seriam corrigidas, enquanto não tivessem o direito de voto. A luta pelo direito de voto era, portanto, um meio para atingir um fim. (ABREU, 2002, p.460).

De início, o movimento era um tanto quanto conservador, pois não questionava a opressão sofrida pelas mulheres, reivindicava apenas o direito à cidadania da mulher, por meio do voto, para colaborar com o bom funcionamento da sociedade, deixando de lado as opressões de gênero (PINTO, 2003).

O movimento, que atua em diferentes espaços de luta (ruas, casas, escolas, Parlamentos, entre outros), já apresentou diferentes facetas, são elas: sufragista, socialista, reformista, comunista, burguês e anarquista. Devido a este movimento e seus questionamentos sociais e culturais, tem se tornado cada vez mais comum reflexões e estudos sobre a mulher, a família, o corpo, a sexualidade, o amor, a política, entre outros que influenciam diretamente na vida em sociedade. No século XX, as mulheres brasileiras já estavam inseridas na produção social, configuravam uma fração considerável no mercado de trabalho e estavam comprometidas com lutas sindicais.

Pela luta contra a exclusão social, o feminismo, desde 1960, impulsiona e encoraja mulheres a denunciar diferentes maneiras de exploração que vinham sofrendo. Essas denúncias e ações, por muitas vezes, eram silenciadas, o que impossibilitava o fortalecimento das mulheres e a igualdade entre os gêneros.

Com a criação da pílula anticoncepcional, o movimento feminista passa a ser caracterizado não somente como uma luta política e social, mas também como uma proposta para que as mulheres deixassem o lugar de subordinação (provocado pelo casamento e o cuidado de filhos) e delineassem novas relações.

A partir dos anos 1970, houve um ingresso maior de mulheres nos círculos universitários, mudando a percepção acerca dos centros acadêmicos e da forma como os saberes eram produzidos neles. Estes passariam por uma “feminização” através de questionamentos e outros olhares, sob uma nova perspectiva e inquietações que as mulheres apresentavam ao demandar seus direitos e lugares. De maneira progressiva o sexo feminino foi se apropriando de espaços e conquistando visibilidade, tanto através da presença física nas salas de aula, quanto através da produção acadêmica apresentada, que abordou temas não trabalhados anteriormente. O surgimento desse

pensamento crítico feminino foi de extrema importância, pois anteriormente a ele, as mulheres eram excluídas pela figura única do *Homem* (RAGO, 1998).

Progressivamente, a posição feminina foi se deslocando em direção a um pensamento mais crítico. As mulheres começaram a indagar sobre as relações de sexo e gênero existentes. Para além disso, colocavam em questão a visão social do homem como figura central que acabava por simbolizar toda a humanidade. Vale ressaltar que um forte contribuinte para esta visão era o fato de que o espaço privado (casa) era destinado às mulheres e o espaço público era dominado pelo sexo masculino.

Estes pensamentos começaram a emergir a partir de uma aproximação entre o movimento feminista e os espaços acadêmicos. Sustentando-se na nova realidade, o movimento feminista buscava não somente compreender as relações de gênero na sociedade, mas também assimilar como essas relações influenciam diretamente nos campos científicos, institucionais e sociopolíticos (BANDEIRA, 2008).

Na década de 70, o feminismo adquire forças no Brasil com as mulheres mostrando sua contrariedade à ditadura militar, o que causou certa perturbação na sociedade com seus costumes já pré-estabelecidos. Além desta resistência ao golpe, as mulheres questionavam, fortemente, as convenções sexuais, o casamento, a maternidade e o que era designado/esperado da mulher na época. Estas questões ganharam visibilidade no final da década de 70, quando grupos se afirmaram publicamente feministas, proporcionando espaço tanto para a reivindicações no âmbito das políticas públicas quanto para a reflexão sobre a desnaturalização dos pontos citados anteriormente (SARTI, 2004). Declara-se também o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher pela ONU.

Na década de 1980, o movimento feminista passa a ter uma sólida força política, contando com o apoio de sindicatos, associações e partidos. Feitos importantes marcam esta data, como a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (1985); a Constituição de 1988 que assegura direitos indispensáveis para as mulheres; o Plano de Saúde Integral da Mulher; ampliação de delegacias das mulheres (PINTO, 2001).

Em 1990 acontece uma transformação no feminismo Brasileiro, tendo como principal pauta a violência contra da mulher. As lutas passam a ser mais

amplas e também surgem ONGs, que ganham importância no movimento ao criar um novo padrão de participação, pois permitiam que as mulheres tivessem uma atuação efetiva no diálogo sobre as políticas voltadas para elas mesmas (PINTO, 2001).

Nesta mesma década as questões de gênero, raça e econômicas entram em pauta, evidenciando pautas das mulheres negras que, até então, eram excluídas das lutas feministas.

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da capacidade de superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral, e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desempenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo a discussão tanto a questão racial como a da questão de gênero na sociedade brasileira. (CAMPOS, 2015)

Atualmente, pode-se compreender uma nova “onda” do movimento feminista, que acontece majoritariamente através da *internet*. Por meio das redes sociais, os coletivos e grupos feministas conseguem alcançar um número amplo de pessoas, ganhando assim voz e repercutindo midiaticamente.

No ano de 2002, devido à grande pressão nas redes nacionais dos movimentos feministas, é implantada a Secretaria dos Direitos da Mulher e, em 2003, cria-se a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, reconhecendo a necessidade da criação de políticas públicas específicas para elas.

Em 2006, o movimento feminista ganha um grande impulsionamento através da promulgação da Lei Maria da Penha. Neste período, também se destaca o ano de 2015, conhecido como o ano da “primavera feminista” por ter conquistado um grande espaço, seja nas ruas, na *internet*, no âmbito social de modo mais amplo. Neste mesmo ano, também foi proposto no ENEM uma redação sobre o tema “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”. Este tema gerou muita polêmica: os grupos conservadores se posicionaram contra a abordagem desta temática, mas houve grande visibilidade para o assunto, além da possibilidade de reflexão e conhecimento por parte das pessoas.

No período atual, o movimento feminista no Brasil trava uma luta incessante contra à violência doméstica, pois mesmo amparadas por lei, as mulheres continuam a sofrer ataques diários. Além disso, o debate sobre igualdade de gênero, econômica, política, descriminalização do aborto e inserção no mercado de trabalho são assuntos que se fazem muito presentes dentro do movimento.

Por mais que, na atualidade, muitos direitos já tenham sido conquistados pelas mulheres, o Brasil ainda está longe de assegurar direitos humanos para todas as mulheres. Muitas lutas, por representatividade, ainda se fazem necessárias no âmbito político e no mercado de trabalho. Do ponto de vista social, as mulheres ainda não conseguiram transcender alguns paradigmas. No Brasil, estas continuam a receber menores salários, em relação aos homens, ainda que exerçam a mesma função. Portanto, ainda se faz necessário lutar por igualdade de gênero, pois os preconceitos existentes estão muito intrínsecos no imaginário social e na psique das pessoas. (BIRMAN, 2008).

O comportamento das mulheres dentro e fora do movimento também vem se reinventando e fortalecendo. Podemos considerar que o feminismo segue adiante, demonstrando um novo olhar sobre o papel da mulher na sociedade, valorizando a presença das mesmas nos espaços públicos. A expansão da escolaridade e o ingresso de mulheres nas universidades são outros aspectos que também influenciam a expansão do ingresso feminino no mundo do trabalho (FONSECA, 1996).

Analisando a criação de programas e medidas através do Estado, é possível perceber a força existente entre a articulação do movimento feminista no Brasil e o Estado democrático de direito, pois só assim foi possível implementar políticas públicas. Valente (2000) ressalta que os movimentos feministas vêm pressionando os Estados a debater e buscar diferentes meios de institucionalização e de interlocução com as necessidades e interesses das cidadãs. A interação do movimento feminista com o Estado tem possibilitado a construção de ambientes institucionais e políticas públicas que, legalmente estão incumbidas de assegurar os direitos das mulheres.

O movimento feminista no Brasil se sustentou e impulsionou a redemocratização. O percurso do movimento, por um longo período, foi desapercibido devido aos muitos acontecimentos históricos, que suprimiram a

atuação feminina nessa trajetória. É por conta dessa “invisibilidade” que se faz necessária a luta diária das mulheres para que ganhem voz e sejam percebidas, este é o caminho para o fortalecimento das mulheres e alterações profundas na sociedade. Temas fundamentais para o progresso do movimento feminista permanecem atuais, pois ainda se faz necessária a luta pela igualdade entre os sexos.

3. METODOLOGIA

Deixo transparecer, por meio da escrita, meus anseios e inquietações quanto à problemática da escolarização das mulheres. Reconheço a necessidade de me distanciar e conseguir analisar, com óculos de pesquisadora, as histórias de vida das mulheres que conheci. Vou me direcionando para o desenvolvimento da metodologia desta análise, onde me torno, também sujeito de análise dos meus próprios estudos (PINHEIRO, 1984).

Para alcançar o propósito de analisar os motivos que levaram as mulheres estudantes da EJA à não estudarem quando crianças e jovens, elaborei um questionário objetivando conhecer um pouco mais sobre as histórias de vida das participantes. A apresentação desse procedimento foi proposital, pois o questionário foi feito com mulheres já pré-indicadas pelo Centro Municipal de Educação Paulo Freire e embora eu centralizasse minha atenção nas perguntas com o enfoque do tema, também atentei para as demais informações oferecidas durante a conversa que me permitissem atingir a finalidade deste estudo qualitativo.

Partilho da ideia de Angrosino (2009, p.8) de que a pesquisa qualitativa procura “abordar o mundo lá fora (e, não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais”, assim me parece que além de se dar de maneira sólida, desta forma também ocorre de maneira mais humana, o que possibilita à pesquisadora arquitetar uma visão mais rica e sensível acerca dos fatos analisados.

A pesquisa qualitativa, vem a enfatizar as especificidades das origens e razões que estruturam um determinado problema. Ela também proporciona uma ligação entre o sujeito e o mundo, ou seja, uma conexão entre a objetividade e o indivíduo que não pode ser expressada através de números. Portanto, não se faz necessário o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA, 2001).

Ainda de acordo com Silva (2001, p.121), esta pesquisa qualifica-se como exploratória, pois

Tem como objetivo a familiarização com o problema, tendo em vista torná-lo explícito ou de construir hipóteses. Possui como característica o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiências relacionadas com o problema pesquisado e análise de exemplos que incitem a compreensão.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, este é um estudo de caso, pois apresenta uma pesquisa aprofundada e detalhada sobre as histórias das mulheres, possibilitando um bom conhecimento sobre as mesmas (SILVA, 2001).

Como técnica de pesquisa utilizei a entrevista semiestruturada. De acordo com Laville e Dionne (1999), este modelo de entrevista constitui-se de perguntas abertas, aplicadas de maneira verbal, baseando-se em um roteiro pré-estruturado pelo investigador, sendo admissível reestruturar perguntas de modo que respondam às necessidades da pesquisa; também é possível adicionar questões, visando um aprofundamento nas falas para que seja possível alcançar as informações necessárias.

A seguir, disponho as perguntas pré-estabelecidas, aplicadas ao longo das conversas:

| |
|---|
| 1. Quais motivos lhe levaram a não estudar quando criança e jovem?; |
| 2. Você teve acesso à escola em algum momento ou nunca frequentou?; |
| 3. Os seus pais e familiares estudaram? E o seu companheiro?; |
| 4. Você acha que os estudos fizeram falta em sua vida?; |
| 5. Como você se sentia em relação a não ter estudado? E como se sente agora?; |
| 6. Por que você voltou a estudar?; |
| 7. Hoje em dia você considera importante estudar?; |
| 8. Já que você não frequentou a escola, como foi aprendendo as coisas ao longo da sua vida?; |
| 9. Você tinha amigos que estudavam? Como você se sentia em relação a isto?; |
| 10. Seus filhos estudam? Isso é importante para você?; |
| 11. O que você fazia no período em que devia estar na escola?; |
| 12. Hoje tu tens alguém que te incentive a estudar?; |
| 13. Teu companheiro te apoia a estudar?; |

14. Tu sabes como que as mulheres começaram a estudar? Faz pouco ou muito tempo?;

15. Tu conheces o movimento feminista ou a palavra *feminismo*? O que tua acha que é?

Para efetuar a seleção de participantes, decidi analisar histórias de vidas de mulheres, estudantes da EJA com mais de 60 anos. Dados do IBGE⁷ evidenciam uma relação direta do analfabetismo com a idade; a taxa desse indicador, mesmo em queda, permanece maior para os idosos. Em 2017, a taxa foi de 19,3% entre as pessoas de 60 anos ou mais, enquanto a taxa estimada para pessoas com 15 anos ou mais foi de 7%.

Todas as três entrevistadas estudam atualmente no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire⁸, no turno da tarde. O critério de seleção para a pesquisa foi o de as participantes serem do sexo feminino, terem mais de 60 anos, a disponibilidade e concordância das mesmas e não terem estudado quando crianças e jovens devido ao machismo e ao sistema patriarcal em que viveram.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no mês de novembro de 2018. Conversei com três idosas, com idades de 65, 73 e 74 anos. As conversas com as entrevistadas se deram de forma individual e ambas me disponibilizaram o tempo de 1h30min no período da tarde, durante as atividades da escola. As alunas, de certa forma, demonstraram preocupação por estarem perdendo a matéria trabalhada em aula, então foi proposto pela pesquisadora que as entrevistas acontecessem após ou antes o horário de aula, mas nenhuma das entrevistadas aceitou, alegando que os horários seriam inviáveis.

Duas das entrevistadas se mostraram muito dispostas e abertas a falar sobre suas histórias de vida, aceitaram de imediato envolver-se com a pesquisa e manifestaram contentamento em contribuir com o trabalho. Uma das entrevistadas se mostrou um pouco resistente ao iniciar a conversa, afirmou não ter costume de falar sobre sua vida pessoal, pois não gostava de

⁷ <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=&tema=NaN>

⁸ <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/>

lembrar dos momentos tristes que passou. Propus que ela me falasse somente sobre o que lhe deixava confortável e a mesma aceitou.

Todas as entrevistas, sem exceções, foram de extrema riqueza. As três entrevistadas se emocionaram no decorrer do relato, o que me possibilitou compreender, ainda mais, a importância desta tema, não só no âmbito acadêmico, mas também para essas mulheres, que demonstraram muita expectativa quando foram informadas de que receberiam por escrito sua entrevista, celebrando que poderiam praticar a leitura através de sua própria história.

Realizei gravação das entrevistas e anotações em um caderno. Após as entrevistadas se retirarem fiz as anotações de forma mais detalhada em um caderno de campo. Os nomes apresentados nesse trabalho são fictícios e o parâmetro para escolhê-los foi o de colocar nomes de mulheres importantes no movimento feminista.

4. MULHERES ESTUDANTES DA EJA

Neste capítulo, detalho a pesquisa efetuada e apresento algumas análises, intencionando responder à pergunta da pesquisa: “*Quais motivos levaram as mulheres entrevistadas a não estudarem quando crianças e jovens?*” Organizo este capítulo em subtítulos. Em cada um apresentarei uma das entrevistadas e suas histórias de vida juntamente com as análises feitas.

Penso ser importante realçar alguns passos que foram necessários para a efetivação dessa pesquisa. Primeiramente, o trabalho só se tornou possível graças à disponibilidade e empatia das entrevistadas. Além disto, as análises tornaram-se viáveis com base nos referenciais teóricos que nortearam deste trabalho. Os estudos apresentados são sistematizados a partir do objetivo geral e também pelos objetivos específicos, já citados anteriormente. Assumindo como propósito esses objetivos, realizei a interpretação dos relatos e organizei as informações em blocos de análise. Nas próximas subseções apresento fragmentos das conversas que explicitam os motivos que levaram essas mulheres a não frequentarem a escola quando crianças e jovens.

4.1 MIETTA

Nascida no ano de 1945, criada na cidade de Campo Velho – Rio Grande do Sul, Mietta é uma mulher branca, solteira, estudante, sem filhos biológicos e com duas filhas adotivas. Esta mulher carrega na pele, e na lembrança, uma história difícil e marcada por lutas e superações. É surpreendente e instigador perceber que uma mulher que afirma ter sido criada “como bicho”, tenha hoje uma personalidade tão doce e que emane alegrias para todos à sua volta.

Mietta foi minha aluna durante o período em que fiz o Estágio Obrigatório no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire durante a Licenciatura em Pedagogia. Convivi com a entrevistada por aproximadamente três meses e nunca tive a oportunidade de conhecer à fundo a sua história.

Sabe que é ruim falar disso, mas até que eu não me importo tanto... Meus pais morreram quando eu ainda era bebê e eu não conheci ninguém da minha família, também ninguém me disse como eles morreram, nunca fui atrás – Mietta.

Esse é um dos pontos que considero mais importantes na pesquisa qualitativa: através da fala transcrita, podemos depreender que Mietta, segundo seu depoimento, não sofreu com a privação do convívio com os pais. Entretanto é possível perceber, pelas mãos tremendo e as lágrimas que inundaram seus olhos neste início de relato, fatores que revelaram que esta talvez seja uma ferida na qual ela não queira mexer.

As recordações são constituídas por memórias e esquecimentos, ao longo do relato. A entrevistada afirmou, várias vezes, não se lembrar de todos os fatos de que gostaria. Isso pode se dar devido à idade avançada que já tem ou algo que não queira contar. Por isso, os trechos destacados aqui são os que apareceram com mais clareza durante a fala e trouxeram maior relevância para a pesquisa.

Criada modo de dizer né, por que ele não me criava como filha, eu tava mais pra um bicho do mato. Dizia pros outros que eu era filha de criação, mas até onde eu sei filha de criação ganha roupa, comida, amor, estudo, carinho.... Na verdade, eu tenho pra mim que eles nos pegavam das famílias mais pobres pra que a gente trabalhasse pra eles mesmo, mas claro que não iam admitir pra ninguém, né? [...] Mas se eu dedurasse também, o que que iam fazer? Nem existia lei naquela época, acho eu – Mietta

Neste momento o sorriso se esvaiu do rosto de Mietta. Esta lembrança de como era tratada, pareceu ser muito dolorosa para a mesma. Esta mulher sofreu maus-tratos infantis e seus direitos básicos lhe foram negados. Ao afirmar que era tratada “como bicho”, Mietta evidencia que as relações trocadas não eram de afeição.

Maus tratos infantis é uma expressão que inclui a agressão física, a violência sexual, a negligência quanto à alimentação, saúde e proteção, a violência psicológica, o abandono físico e emocional, analisados sob o ponto de vista social, coletivo e institucional. (GROSMAN, 2001, p.88).

A entrevistada relata, também, que trabalhava incansavelmente, fazendo as lidas de casa e cuidando dos filhos dos patrões. Por isso, destaco a frase, “*Mas se dedurasse também, o que eu ia fazer? Nem existia lei naquela época, acho eu*”. Privada do acesso à informação, Mietta não sabia (e continua a não saber) que existiam leis que a amparavam, já naquela época.

De acordo com a Constituição de 1946, art. 157, IX é determinado a “proibição de trabalho a menores de quatorze anos; em industrias insalubres, a mulheres e menores de dezoito anos; e de trabalho noturno a menores de dezoito anos, respeitadas, em qualquer caso, as condições estabelecidas em lei e as exceções admitidas pelo juiz competente”. O artigo 164 estabelece: “É obrigatória, em todo território nacional, a assistência à maternidade, à infância e a adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.”

Mesmo com as determinações da Constituição, as condições de dominação não se modificam apenas por meio da Lei. As discriminações estabelecidas pela filosofia do sexo dominante, em específico em oposição a mulher, manterá a autoridade centralizada nas mãos masculinas (SAFFIOTI, 1987). Sendo assim, Mietta vivenciava, à revelia de seus direitos, a obediência ao que determinava a figura do pai.

Através desta análise, concluo que a posição de subalternidade das mulheres e o não conhecimento sua liberdade se dá por meio da negação dos direitos das mesmas, ou seja, através de um fenômeno social.

Eu só pisei na escola quando criança pra levar meus irmãos lá, de resto eu nunca fui pra estudar. Só os filhos do patrão que estudavam, a gente não. É... Eu achava isso ruim, mas fazer o que? Se eu reclamasse era capaz de perder o que eu tinha, que era quase nada, mas pelo menos era alguma coisa, eu tinha onde dormir. [...]Eu achava que tava tudo bem eles estudarem e eu não, eu acho que eu não enxergava a realidade, fui enxergar só depois de grande – Mietta.

A frase dita pela entrevistada de maneira tão natural confirma que, antigamente, à classe alta pertencia a educação, pois somente os filhos dos patrões estudavam. Os de criação eram privados da escolarização. Essa naturalização do não estudar, por parte da classe popular, releva uma realidade triste e muito presente na sociedade até os dias atuais.

Eu ajudava na cozinha, na casa, nas lidas, fazia um serviço básico porquê era bem criança, mas eu sabia que quando eu ficasse mais velha eu que ia ter que fazer tudo, porque os filhos deles só estudavam e brincavam, nem uma cama arrumavam – Mietta.

Através da análise sobre a organização do trabalho, é possível compreender como acontecem as relações sociais. Na sociedade capitalista, o trabalho é exploração. Com isto

[...] o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador. (CIAVATTA, 2005, p.5)

Entretanto, através de uma análise mais detalhada, pode-se perceber que essa exploração afeta de modo diferenciado às mulheres. Isso ainda acontece devido à percepção vigente em nossa sociedade de que a mulher é inferior ao homem e que deve ocupar um lugar de subalternização, o que acaba por legitimar as práticas de exploração.

Se para elite social o trabalho infantil era uma medida de prevenção, para os pobres era uma maneira de sobreviver. Se para uns, criança desocupada na rua era um perigo a ser duramente combatido, para outros era oportunidade, espreita (...). Por razões diferentes, elite e classes desfavorecidas concordavam: lugar de criança pobre é no trabalho. (BRASIL, 2004)

Por muitas vezes, este trabalho nem é assalariado, assim como no caso de Mietta, que trabalhava em troca de roupa, comida e moradia.

Eu fui estuprada três vezes, primeira vez pelo pai de criação, pelo irmão dele, depois pelo cunhado dele e é por isso que não pode ter o nome deles na entrevista, porquê vai que chegue neles... tudo isso quando eu era criança, eu devia ter menos de 15 anos. Na verdade, o dia que me veio a menstruação eu vi quando disseram pro meu patrão que eu fiquei moça, e dali em diante a minha vida virou um inferno. Eu não tinha mais sossego, por que eu fui estuprada três vezes, mas abusada eu era quase todos os dias, sempre tinha alguém me fazendo um carinho que não

era bem carinho, sabe? E a P.⁹ tinha horror deles por isso, sabe? Porquê muita coisa ela via, né... Era horrível tanto pra mim quanto pra ela. Eu era boba, não sabia bem o que tava acontecendo. Mas também, o que que eu ia fazer? Na época eu não entendia nada disso, hoje eu sei que foi errado e se desse pra voltar atrás eu não tinha deixado eles fazerem isso... Só que se eu não tivesse deixado eles podiam me bater ou fazer coisa pior. Eu não sei, eu não sei... – Mietta.

Infelizmente, a relação com abusos desde menina, consequência de uma sociedade patriarcal e misógina, que enxerga e submete as mulheres à inferioridade e acaba por trivializar a agressão, utilizando-se da posição social em que a mulher é colocada, se fez muito presente na vida de Mietta. Ao ser coagida desde criança, a entrevistada estava em situação de vulnerabilidade, o que viabilizou os estupros, tornando-se, aos olhos dos agressores, quase como algo indispensável naquela relação (NARVAZ, 2005).

Assim, crianças e adolescentes podem ser consideradas como alvos adequados em razão de sua própria condição: ao invés de serem protegidas pela sua família, que é o que se espera do ambiente familiar e doméstico, encontram nele próprio a violência, sendo vítimas daqueles que deveriam protegê-las (SANTOS, 2011, p.50)

Devido a esse panorama, presente em muitas “famílias”, é que a violência acompanha a vivência cotidiana de meninas e mulheres. Essa hostilidade presente no âmbito doméstico diminui, ainda mais, as possibilidades de reação por parte das vítimas, pois a violência familiar aumenta progressivamente, reforçando a omissão e obediência do sexo feminino. Isto gera um movimento de corporificação dos princípios dos opressores por parte das vítimas e da sociedade. Além disto, as sensações de medo, constrangimento e, por vezes, a culpabilização, levam a um caminho de legitimação da subalternidade, que aos olhos dos agressores é compreendida como permissão (NARVAZ, 2005).

Nas famílias nas quais existe violência física, as relações do agressor com os filhos vítimas se caracterizam por ser uma relação sujeito-objeto: os filhos devem satisfazer as necessidades dos pais. [...] Um outro aspecto interessante que surge na dinâmica entre pais e filhos

⁹ P. é filha do Patrão que acolheu Mietta.

reside no fato de que as vítimas de violência física devem aprender que são “responsáveis” por esses quadros de violência, ou seja, as causas do problema são individuais, devem ser tidas como culpa e jamais remetidas a questões mais amplas que interliguem a problemas familiares, sociais, etc. O resultado desse tipo de prática: seres humanos que de antemão buscam o erro em si mesmos. (GUERRA, 1995, p.23).

Acredito que valha destacar que o patrão de Mietta era bem querido e respeitado, dito “cidadão de bem”. Casado, com filhos, componente de uma família tradicional. O que gostaria de salientar com isto é que, contra o que somos levados a crer, o abusador geralmente é um homem comum, indiferentemente de sua idade, classe, crença, grau de instrução, raça ou qualquer outra característica.

Concluo dizendo que é importante compreender que a violência sexual é uma violência de gênero, acometida igualmente pelo gênero masculino contra o gênero feminino. Cultuada pelo machismo estrutural e cultural, o abuso sexual encontra-se muito presente na sociedade, o que o torna um fenômeno social (SCHREINER, 2008).

Por volta dos 26 anos (a entrevistada não lembra a data com precisão) Mietta foi acusada de roubar algo de seu patrão, afirmou diversas vezes em sua fala que nunca fez nada e jamais aceitaria ser chamada de ladra. Por esse motivo, recolheu suas coisas e saiu da casa onde morou desde criança; se mudou para Porto Alegre e começou a construir uma nova vida na capital.

A entrevistada conta que começou a estudar no CMET Paulo Freire por volta dos 30 anos, enquanto o Centro ainda se localizava no Mercado Público. Afirma que foi nessa época que começou a ler e escrever:

Foi muito bom, porque uma pessoa que não tem estudo não vive dignamente – Mietta.

Mietta lamentou o horário da aula, que acabava as 22h e, por ser tarde, se tornava perigoso para ela circular pela rua. A não existência de políticas públicas intersetoriais voltadas para a EJA, provoca uma fragmentação na modalidade, visto que não ampara os estudantes e nem atende às suas necessidades, o que resulta na evasão da escola. Além disso, é imprescindível refletir políticas para a EJA sob uma perspectiva de gênero. Compreende-se que o sexo feminino é o mais afetado, pois além de ter lutado por acesso à

escola, tem que lutar para defender sua permanência. Estes, e muitos outros obstáculos, fazem o direito garantido constitucionalmente, de acesso e permanência à educação, não se consolidar (NOGUEIRA, 2005).

Devido ao horário e ao perigo, G. (sua neta) teve grande preocupação e adoeceu. A entrevistada afirma que a criança não comia e nem dormia direito enquanto a avó não chegasse e, por isso, parou de estudar. Após passar anos em casa, a neta foi aprovada em uma faculdade de outro Estado e se mudou. Para que Mietta não ficasse sozinha em casa, sua filha a matriculou no CMET Paulo Freire e a entrevistada voltou a frequentar o colégio.

E eu tô aqui até hoje ganhando várias aprendizagens. Enquanto eu não aprender eu não sossego e não saio daqui. Eu acho que se a [...] [minha filha] não tivesse me dito pra voltar a estudar eu não tava aqui hoje, por que ninguém nunca me disse que era importante... Eu sabia que era importante estudar, mas não sabia que era tão importante assim - Mietta.

O apoio e incentivo, por parte da família, se faz essencial para que um adulto volte a estudar. Por mais que este adulto seja sozinho e volte por vontade própria, ter alguém lhe impulsionando torna o processo mais fácil e aumenta as chances de permanência. Ao afirmar que não sabia o quão importante era estudar, Mietta evidencia que os estudos não foram prioridade no âmbito da família. Talvez nunca tenham conversado com ela sobre o assunto. Por outro lado, é possível concluir que ela tinha a compreensão sobre essa importância, tendo em vista que os filhos biológicos frequentaram a escola.

Por fim, concluo com duas falas importantes da entrevistada. Primeiramente, destaco o momento em que Mietta expõe, de forma crítica e sugerindo um maior acesso às informações, sua visão atual em relação aos estudos:

Bá, faria toda a diferença se eu tivesse estudado quando criança. Ia fazer MUITA diferença, porque eu podia ter arrumado um trabalho melhor, podia ter me formado e eu não tive oportunidade de fazer nada disso, mantive toda a minha vida no mesmo nível. Hoje eu sou feliz, não posso reclamar, mas eu podia tá muito melhor e eu sei disso – MIETTA.

Agora, destaco a última fala da entrevistada. Questionei se Mietta sabia e/ou conhecia o significado feminismo ou movimento feminista. A resposta foi dada pela entrevistada de forma clara e confiante, sem *titubear*.

Eu sei o que é machismo. A minha irmã é muito machista. Machista pra mim é uma pessoa que não dá valor pra mulher e só dá valor pro homem. Eu acho isso errado, a mulher até devia ser mais valorizada porquê se tu for parar pra ver, a mulher trabalha mais do que o homem... Porque ela trabalha na rua, chega em casa e tem um monte de coisa pra fazer ainda, comida, filho, roupa e todo o resto. Enquanto isso o homem chega, tira os sapatos e as meias, deita e ronca. Até no pagamento, tu sabia? Várias vezes os homens ganham mais do que as mulheres e isso não tá certo – Mietta.

4.2 PAGU

Ele (marido) acha que eu sou propriedade dele e não é assim que funciona. Mas eu não disse para ele que não é assim que funciona, eu deixo ele ficar achando isso enquanto sigo minha vida. Eu sei que eu sou minha propriedade – PAGU.

Pagu é mulher, branca, mãe, tem 65 anos e reside na Zona Sul de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Teve a infância atravessada pela pobreza, pelo trabalho, pelo afastamento da escola, pela supressão de direitos, pelo abandono e pelo machismo. Foi separada de seu filho, não estudou para trabalhar e trabalhou para ter o que comer. Pagu carrega um sorriso no rosto e se mantém forte até hoje.

A entrevistada sempre se mostrou muito solícita durante a conversa, mas também desconfiada e insegura. Parecia não ter certeza do que podia ou não falar. Em determinados assuntos disse que não queria se aprofundar e logo levou a conversa para outro rumo. A emoção acompanhou toda nossa conversa, ambas choramos e parecíamos amigas de longo tempo conversando sobre a vida.

De criança eu não vou te contar nada, porque eu não sei nada de quando eu era criança... Porque eu não fui criada pelos meus pais e sim pelas minhas tias, a minha mãe eu nem sei se é viva ou não [...] minha mente parece que apagou aquela época - PAGU.

Pagu demonstrou uma forte resistência em falar sobre o início de sua infância. Falou de quando começou a trabalhar, com nove anos. A partir de análises, concluiu que sua negação em falar sobre esta época pode estar relacionada a falta de uma referência familiar neste período de sua vida. Por ter sido privada de ter contato com diferentes pessoas em diferentes ambientes, como teria na escola por exemplo, Pagu pode associar esta fase da vida a algo muito negativo e criar “barreiras” quando tenta se lembrar dela.

Eu comecei a trabalhar com nove anos de idade, então não tive a oportunidade de estudar. Na verdade, quando eu tinha 6 anos eu fui internada na Escola Maria Imaculada que era de freira porque eu era menina. Era um internato, eu vivia lá e não tinha nenhum contato com a minha família. Eles davam alimentação e lugar onde dormir, mas viver lá era muito ruim [...] Jera como um regimento militar – PAGU.

A entrevistada demonstrou muita tristeza ao falar desse ano em sua vida, tendo em vista que Pagu foi retirada de perto de suas tias e confinada com freiras desconhecidas. Adentrou em um ambiente novo, com novos desafios. Pagu, que estava acostumada com a rotina juntamente às suas tias, vê-se encarando uma nova realidade. Caracterizada por ela como um “regime militar”, considera que esta vivência veio a prejudicar em seus estudos naquele primeiro ano, tendo em vista que a entrevistada afirmou não ter aprendido a ler e nem a escrever no tempo que ficou lá, que somente chorava.

Os colégios divididos por gênero, assim como o colégio de freiras que Pagu estudou, deixaram marcas em nossa sociedade. Até hoje, um suposto padrão de escola estabelecido inclina-se, por meio de suas ações, a regularizar e fiscalizar o comportamento das meninas e meninos, determinando a classificação de atitudes, pensamentos e objetos (dentre outros) considerados de cada sexo. Essa segmentação de gênero, presente na convenção escolar, reflete determinações mais amplas, vivenciadas em âmbito coletivo e que permeiam as relações em sociedade.

Através dessa análise evidencia-se que tais escolas, destinadas só para mulheres, colaboraram com a discriminação sociocultural, pois esses preceitos, além de criar estereótipos de gênero, fortaleceram e reproduziram a ideia de que

o gênero feminino ocupava um lugar (lê-se aqui subalterno) diferente do gênero masculino, pois meninas aprendiam prendas domésticas e meninos, não. Por isso, é indispensável o debate com os estudantes sobre discursos e práticas sociais, objetivando romper com a hierarquização entre gêneros que insiste em colocar o sexo feminino como frágil e menos potente.

Daí com dez anos eu fui trabalhar como babá, na época eu recebia 30 reais por mês [...] Foi ruim trabalhar tão nova, mas a mulher é muito usada no trabalho, até hoje em dia se puder não pagar a mulher é melhor ainda. Dependendo da pessoa, se o patrão for homem, as vezes ele realmente quer algo diferente e isso é uma coisa muito séria. Inclusive, eu acho que isso aconteceu comigo na casa de família que eu trabalhava, porque ele recebia familiares e aconteciam coisas ruins, mas eu não me importo de nada que eu fiz porque eu era uma criança e não tinha noção daquilo. Ai fui entendendo só agora o que aconteceu – PAGU.

Novamente o contato direto com a entrevistada se fez de extrema importância. Após esta fala, perguntei se Pagu havia sido abusada sexualmente. Ela confirmou que sim, com a cabeça e se emocionou. Questionei se ainda doía muito e ela repetiu o movimento afirmativo. Perguntei, então, se não queria falar sobre isso. A entrevistada secou as lágrimas e disse que não.

Um dos aspectos principais da violência é sua funcionalidade. Isto é, a violência funciona, atinge seu objetivo, na medida em que submete a criança ao desejo de um adulto e esse adulto passa a ser o senhor do seu corpo, de sua voz. Assim, aquele que desempenha o papel da vítima, uma vez não podendo questionar e tendo que silenciar, até por causa da sua fragilidade, acaba não podendo se reconhecer e se constituir como pessoa com possibilidades de desejo. (VECINA, 2005, p. 169)

No primeiro momento de sua fala, Pagu afirma não se importar com nada do que fez, pois era uma criança. Ainda de acordo com Vecina (2005) essa experiência na infância, quando no lugar de vítima, muitas vezes gera um emudecimento consciente, ou seja, ao afirmar que não se importa, a

entrevistada pode estar negando e justificando o acontecimento, utilizando isso como um mecanismo de defesa para não sentir dor.

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. (GUERRA, 2001, p.32)

É importante salientar que a violação sexual é muito recorrente em nossa sociedade. No Brasil, estima-se que 527 mil pessoas sejam estupradas por ano, desse número quase 90% das vítimas pertencem ao gênero feminino e quase 90% dos estupradores são do sexo masculino (CERQUEIRA e COELHO 2014). Esse alto e alarmante número corresponde ao nível da supremacia masculina enraizada na sociedade machista e patriarcal na qual vivemos. O abuso sexual é um meio que o gênero masculino encontra para concretizar o domínio e controle sobre o gênero feminino, pois os mesmos carecem de um veículo através do qual a mulher possa ser castigada e conscientizada da sua posição subalterna. (FINKELHOR, 1980).

Por fim, de acordo com Martins e Jorge (2010), a participação de familiares, vizinhos e amigos da família nos casos de abuso sexual apontam que o agressor sexual é, em boa parte das vezes (assim como no caso de Pagu), um indivíduo de confiança e próximo à criança. Esta proximidade e confiança acabam por colaborar para a abordagem, fazendo com que a criança, por muitas vezes, não reconheça o ato abusivo.

Eu tinha alguns amigos que estudavam, eu queria estudar, mas não tinha oportunidade porque se eu não trabalhasse eu não comia, né? [...] Depois de adulta que eu fui perceber a falta que me fazia ler e escrever, porque eu não conseguia pegar um ônibus, não sabia entender o que eu precisava e tudo mais - PAGU.

A entrevistada se mostrou consciente quanto à falta que o estudo lhe fez, mas devido às condições precárias, não teve oportunidades de seguir

escolarizando-se, implicando no não acesso à leitura e à escrita convencionais. A partir de um olhar mais ampliado sobre esta situação, é possível notar que, além das dificuldades anteriormente citadas, uma criança, que não frequenta a escola, perde a possibilidade de vivenciar aprendizados sociais diferentes dos adquiridos no seio familiar, que influenciam diretamente da construção da sua personalidade. (GALVÃO, 1995).

Ao fazer 17 anos, Pagu conseguiu um emprego em uma loja e por isso parou de trabalhar como babá:

Depois dos 17 anos eu comecei a trabalhar em loja, supermercado, mas como eu não tinha estudo eu não ficava muito tempo... Foi ai que o estudo realmente começou a me fazer falta. Com quase 30 anos eu entrei no Monteiro Lobato e ai sim eu aprendi a ler e escrever, eu entrei na escola porque a firma que eu estava exigia que eu soubesse ler e escrever – PAGU.

De acordo com Gentili

Nenhum conceito de empregabilidade pode ser democrático ou emancipador se não reconhece o campo do trabalho como uma esfera de exercício de direitos sociais. Não apenas o direito a um emprego ou a uma renda, mas também direito ao conhecimento; não apenas aos saberes necessários para o exercício da prática produtiva no trabalho, mas também dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na prática do trabalho. (GENTILI apud BERNARDIM, 2007, p. 76)

Pagu teve um filho de um relacionamento curto que teve, mas afirma não ter tido muito contato com a criança, pois o pai se mudou para os Estados Unidos e o levou junto.

Eu não sinto falta dele porque não tive uma convivência e minha consciência tá tranquila porque eu sei que ele tá tendo uma vida melhor – PAGU.

A entrevistada projetou e proporcionou para o filho uma vida mais cômoda do que a que ela teve. Quando afirmou que não sente saudades, falou de forma convicta e segura.

E com isso tudo, eu entendi que a melhor aula que eu já tive é a minha vivência. Foi na vida que eu aprendi tudo que eu sei – PAGU.

Conforme Oliveira (1999), a história de vida de uma pessoa adulta possui mais acontecimentos, entendimentos, capacidades e experiências reunidas, seja em correspondência com o mundo, pessoas ou consigo próprio. Devido a isto, mostra uma eficiência maior na hora de pensar acerca de seus próprios métodos de aprendizagem.

O meu marido agora deu uma diminuída, ele é alcoólatra... Uma vez só tentou me agredir, mas eu disse que ia arranhar ele e ele saiu de perto. Mas quando ele tá bêbado ele fala e grita muito, quebra as coisas; mas ele não se dá por conta que a bebida faz mal pra ele, não admite que é alcoólatra então ele fica falando e eu saio pra gente não brigar. Até hoje ele não me apoia a estudar, pergunta o porquê de eu não ter estudado antes e fala “Depois de velha, pra que que tu vai estudar? Então pra não brigar eu digo que tenho médico e venho pra escola. No fundo no fundo ele sabe que eu estudo, mas a gente finge que não sabe. Essa história fica velada porque assim não tem briga e fica cada um no seu canto. Às vezes eu pego meus cadernos pra vim e ele vê, daí ele fala que não gosta que eu estude, que eu não preciso disso. Por ele eu não vinha estudar, ele gosta muito de ficar em casa e queria que eu ficasse junto com ele. Ele não gosta que eu venha pra escola, pra ele eu não devia ter liberdade. A gente nem toca no assunto de escola, não me pergunta nada... Não pergunta nem se eu tô bem - PAGU

De acordo com Rangel (1999), esta atitude do marido pode ser interpretada como uma violência de gênero, pois apresenta uma relação de poder exercida pelo homem sobre a mulher. Além disto, discrimina esta mulher e impõe resistências/obstáculos/impedimentos contra seu pleno desenvolvimento. Ainda de acordo com Rangel (1999, p.30) “trata-se de um dos dispositivos sociais estratégicos de manutenção da subordinação da mulher em relação ao homem.”

Finalizo com a breve reflexão de Pagu sobre feminismo e movimento feminista: *É que a gente é feminina e gosta de ter liberdade. Antigamente as*

mulheres não tinham direito nenhum, era fazer comidinha e ser dona de casa – PAGU.

4.3 LAUDELINA

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, no limite da sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 29)

Assim como as duas primeiras entrevistadas, a história de Laudelina é marcada por momento difíceis e de luta. Mulher, negra, 74 anos, viúva, sem filhos e estudante.

Eu estudei até a primeira série e com 7 anos parei pra trabalhar, me lembro muito bem que quando passei para a segunda série eu saí e fui pra uma casa de família fazer companhia para um casal, mas eu chorava muito. [...] Mas eu não gostava de ficar lá, porque sentia falta da minha mãe que também trabalhava em casa de família - LAUDELINA.

Ao decorrer dos anos muitas crenças sociais se transformaram, mas as comunidades ainda se constituem através de opressão e exploração.

[...] as crianças sempre foram exploradas, mas como a escravatura cobria o trabalho com adultos e crianças, as crianças órfãos e pobres eram recrutadas para o trabalho das fazendas e das casas grandes dos “Senhores”, onde eram exploradas e abusadas, mais do que os filhos dos escravos que valiam dinheiro e essas não valiam. (GRUNSPUN, 2000)

As violências cometidas no âmbito do trabalho servem para administrar e acentuar o sistema exploratório, fracionando a classe trabalhadora. Segundo Oliveira (1999), os sujeitos da EJA, além da faixa etária determinada, apresentam uma especificidade cultural. De acordo com a autora, estes estudantes preenchem um determinado espaço social, o de “não crianças” afastadas da escola, além de sua condição de trabalhadores.

Eu tinha os vizinhos que eu brincava, alguns poucos estudavam. [...] Na época não era obrigado a estudar, não era obrigação criança estar no colégio e minha mãe nunca me obrigou. Quando eu era criança meus pensamentos eram só sobre um dia ter dinheiro para ter uma casa – LAUDELINA.

Frequentar a escola e ter acesso à educação era visto, por muitas famílias, como algo desnecessário, pois não tinha retorno financeiro imediato quanto o trabalho, que era mais significativo para a existência e sustento do grupo familiar. Estas pessoas tiveram seus direitos refutados, da mesma forma como aconteceu com seus ancestrais. Quando se esquece dessa identidade presente na EJA, passa-se a enxergar a modalidade como uma simples oferta de oportunidade pessoal para sujeitos que perderam/deixaram passar as suas vidas sem estudar (ARROYO, 2005).

Quando adulta, Laudelina começou a trabalhar na mesma empresa que a irmã. Um pouco antes de iniciar no emprego, começou a estudar. Afirma ter aprendido a ler e escrever na escola em se matriculou, mas diz ter ficado pouco tempo, pois quando começou a trabalhar teve que parar de estudar. As escolas também reproduzem impedimentos para o ingresso e a permanência dos estudantes jovens e adultos, pois, em alguns casos, desconsidera o fato de que os trabalhadores-estudantes precisam combinar o horário de trabalho com o de estudo (FISCHER e FRANZOI, 2009), mantendo rígidas rotinas e tempos escolares.

Mas lá eles não aceitavam mulher casada e nem com filho, então todas mulheres que entravam lá pra trabalhar, se resolviam casar tinham que sair. Até que um dia veio de Rio Grande a notícia de que as funcionárias podiam casar, daí eu casei! Mas também não podia arrumar filho em seguida!! Naquela época a mulher também não podia usar calça, porque era coisa de homem. No inverno eu passava frio, até que um dia a Teresa, que era chefe de seção, falou com o diretor e conseguiu fazer com que nos liberassem a calça. – LAUDELINA

Mesmo contribuindo para a economia, a mulher seguia sendo vista como sexo frágil e submisso. É inevitável associar as normas da empresa ao machismo estrutural. O panorama que se apresenta na fala de Laudelina é o

de que as representações sobre o sexo feminino transpassam os séculos e fortalecem o conceito simbólico da desigualdade entre homem e mulher, que se traduz em práticas sociais. Reforça a distinção, a hierarquia e a desigualdade, possibilitando para a mulher, como único caminho, a maternidade e o casamento, destinando para o sexo masculino a esfera pública, onde se monopoliza o poder (COLLING, 2004). Ao ter que optar entre ter filhos/casar ou poder trabalhar, verifica-se que, como mulher, está sendo submetida à uma posição de inferioridade. Aqui, claramente, está exposta uma discriminação de gênero, tendo em vista que essas mesmas normas não eram destinadas aos homens.

Casei com meu companheiro, já fazia muitos anos que estávamos juntos. Ele era pintor e estudou, não me lembro bem, mas acho que ele fez todo ensino fundamental e tinha a letra bem bonita! [...] Meus pais também não tiveram estudo, na verdade eu nem me lembro dele porque ele morreu e eu era muito jovem, mas eu sei que ele não estudou. Minha mãe também não e nunca me disse que era importante estudar, porque naquela época né... O meu marido não gostava muito que eu estudasse, uma colega minha que disse que me matriculou sem eu nem saber.... Como era de noite eu tinha medo, mas ela me carregou e disse que o marido dela buscaria. Daí como ela me matriculou eu falei pra ele que ia estudar e ele dizia "Ih, o que tu quer inventar com estudar?". Na hora ele não queria, sei lá o que passava na cabeça dele e eu dizia que claro, eu tinha que estudar pra saber alguma coisa – LAUDELINA.

De acordo com Souza (1983), sempre que os cônjuges não assimilam bem o complexo cultural que define as condutas dos/das companheiros/as, determinam como adequados os ensinamentos de suas famílias de origem e como errôneas o do/a cônjuge, pois não há espaço para mudança de opiniões e condutas. Podemos depreender que outra possibilidade recorrente, que o levou a tomar esta atitude, é a sociedade machista e patriarcal na qual está inserido. É importante analisar esta possibilidade devido ao fato de que a subordinação da mulher sempre acompanhou a história da humanidade, aumentando as probabilidades da posição do marido de Laudelina vir de uma concepção machista e violenta.

É necessário dizer que a violência contra a mulher não é somente física, a partir do momento que se coage alguém a fazer algo que não está com vontade, limitando sua liberdade e ofendendo, também estamos diante de situações violentas.

No final das contas meu marido começou a me buscar de noite, acho que ele se sentia mais seguro assim, mas ele continuava achando ruim, mas ele não dizia pra eu não ir porque eu sou muito cabeça dura e sabia que a gente ia acabar brigando. Ele não começou a estudar junto comigo, até pelo contrário, ele ficava muito... Ele tinha um Q com a gente porque eu ganhava mais que ele, ele tinha meio que um recalque. Ele não era bem satisfeito, achava que eu sempre era acima dele e talvez com os estudos ele pensou que eu ia ser mais ainda – LAUDELINA.

É possível refletir que a insatisfação do marido de Laudelina é reflexo de uma sociedade patriarcal que gera esses conflitos. Afinal de contas, como pode uma mulher ganhar mais que um homem? Essa pergunta ecoa na nossa sociedade, que defende a supremacia do homem sobre a mulher.

Nogueira (2005), explicita bem a situação de Pagu:

[...] Estar matriculada não é condição suficiente para que elas consigam estudar, pois a luta pela escolarização se apresenta constituída de dois momentos: um anterior à matrícula na escola, e outro posterior a esta. Conseguir se matricular, conforme os depoimentos anteriores, pode ser considerado a culminância de um processo que vem sendo construído desde a infância, quando se tem negado o direito à escolarização, seja por motivos relativos a vivência familiar, por motivos de doença, de trabalho, enfim, por quaisquer que sejam os motivos. Para garantir o direito de assentar numa cadeira da sala de aula, as mulheres passaram por todo um processo, muitas vezes sofrido e violento, de afirmação de sua vontade e, até mesmo, de sua identidade como mulher. (NOGUEIRA, 2005, p. 78)

Após Laudelina ter enfrentado barreiras, exercido sua autonomia, sido forte e persistente, conseguiu se estabelecer na escola. Entretanto, seu sobrinho adoeceu e ela teve que deixar de estudar para auxiliar sua irmã no cuidado dele, já que o pai nunca assumiu a criança. Segundo Laudelina, “as mulheres tiveram que se unir, uma sempre ajudou a outra”.

Esse panorama é muito comum na sociedade brasileira: o não acesso ao conhecimento formal e as desigualdades entre os gêneros. Tais circunstâncias erguem barreiras e a permanência das mulheres (adultas e idosas) nas escolas continua a ser inviabilizada. Se faz necessário um olhar

mais atento por parte dos governantes, que devem disponibilizar um maior leque de possibilidades de ida/volta à escola, que auxiliem nas convivências interpessoais, no acolhimento da escola e na conscientização sobre a importância de aprender (ROSEMBERG, 2001).

Concluo destacando que a entrevistada disse que não tem a mínima noção do que é feminismo ou mesmo o movimento feminista.

Toda a vida, eu queria que fosse o que é pra minha sobrinha que fosse comigo também. Hoje elas têm muito mais oportunidade do que eu tive, se eu tivesse hoje eu tava até aposentada de ser professora – LAUDELINA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão deste processo poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização quer de mulheres, quer de homens, a fim de que se possa desmistificar o pretensível caráter natural das discriminações praticadas contra os elementos femininos. Do exposto, pode-se facilmente concluir que a inferioridade feminina é exclusivamente social. (SAFFIOTI, 1987, P.15).

Neste trabalho de conclusão de curso dialogamos sobre os efeitos do machismo e do patriarcado na escolarização e na vida das mulheres. As entrevistas indicaram que o machismo faz parte da rotina de muitas mulheres e que elas ainda, seja por falta de conhecimento, autonomia, dentre outros, muitas vezes não conseguem posicionar-se contra isso. Por várias vezes, os relatos apresentam medo e vergonha perante os atos machistas, mas também denotam certa impotência, por parte das mulheres, e um desamparo por parte de seu meio social.

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar, partindo das vozes das mulheres, os motivos que as levaram a não frequentar a escola quando crianças e jovens. Infelizmente essa conjuntura de incertezas em que a educação brasileira se encontra, atua diretamente na modalidade EJA. Evidencio a urgência e a relevância que tem o conhecimento dos sujeitos que frequentam a modalidade, dado que, por meio dessas observações, conseguimos analisar, de forma mais concreta, a realidade educacional no nosso país para acompanhar e fiscalizar, de forma mais efetiva, as políticas públicas implantadas.

Neste trabalho analisei narrativas sobre a trajetória de vida de mulheres. Para além disso, conheci histórias difíceis e inspiradoras, o que me possibilitou escrever um trabalho que vai além do âmbito acadêmico. Esta pesquisa aprimorou meus conceitos e confirmou um princípio pedagógico, amplamente difundido no Curso: através de uma percepção atenta, por parte do docente, é possível levar os educandos à uma relação prazerosa com o conhecimento de forma mais reflexiva e efetiva.

Finalizar este trabalho de conclusão de curso tendo como enfoque principal a trajetória de vida das mulheres gera, em mim, além de um

entusiasmo acadêmico, também uma satisfação pessoal. Através deste, foi possível me conhecer um pouco mais como pedagoga, foi necessário me desconstruir e reconstruir. Agora me sinto mais capacitada para atuar na área da educação e me percebo um ser humano mais sensível e atento para as questões à minha volta, com destaque às temáticas de gênero.

Por isso, me sinto feliz e satisfeita com o tema escolhido. Ter a possibilidade de proporcionar um espaço de valorização de fala para essas mulheres que por muitas vezes são silenciadas é, de fato, um marco importante na minha trajetória como professora. Tendo em vista a disponibilidade e a felicidade apresentada pelas entrevistadas, mesmo quando as lembranças eram tristes, acredito que tenha sido tão satisfatório para elas quanto foi para mim. Essa, com certeza, é a maior conquista deste trabalho.

A partir das análises apresentadas, exponho as considerações finais:

- O entendimento sobre conceito de gênero foi concebido para opor-se a uma visão unilateralmente biológica das relações entre os sexos, entendendo-se como característica principal a questão social;

- As interpretações feitas pela sociedade sobre gênero, pressupondo a dominação do masculino sobre o feminino reforçam a desigualdade social, política e econômica;

- A má interpretação sobre o conceito de gênero serve como fundamento para a sustentação de uma sociedade patriarcal;

- Partindo do gênero, é possível analisar a sociedade, portanto, a análise deste trabalho auxiliou a compreensão acerca das relações humanas, envolvendo as mulheres entrevistadas;

- Ainda se encontra fortemente enraizado na concepção social a divisão sexual do trabalho, entendimentos e comportamentos do gênero feminino e do masculino, o que podemos perceber no depoimento das entrevistadas;

- É possível perceber nas falas das entrevistadas sinais de percepção da dominação do homem sobre a mulher. Em certos momentos percebe-se também a contrariedade a esta estrutura, o que demonstra um novo posicionamento e pensamento por parte dessas mulheres, diferente do que lhes foi ensinado quando eram crianças;

- As mulheres entrevistadas compreendiam e nomeavam de modo mais claro, o machismo e não o movimento feminista de luta por direitos;

- O trabalho infantil é uma realidade indesejável, afetando diretamente na não escolarização das crianças que servem como mão de obra.

Por fim, penso que esse é um estudo que possibilita novas pesquisas sobre as mulheres. Como expectativa para futuras análises, encontra-se a proposta da formulação de novas entrevistas e pesquisas, sejam elas qualitativas ou quantitativas, para ampliar o campo de entendimento acerca do tema. Confio na relevância de que as mulheres tenham consciência sobre seus direitos e deveres para que possam viver de forma autônoma, livre e feliz.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Zina, Gonçalves. Luta das Mulheres pelo Direito de Voto. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. Dicionário Crítico de Gênero. Ponto Delgada: Revista da Universidade dos Açores, 2ª série, VI, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.3/380>>. Acessado em 29/10/2018.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. Paraná, 2015. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>: Acessado em 14/11/2018.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel González. In _ **Diálogos na educação de jovens e adultos** /organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – Belo horizonte: Autêntica, 2005.

BANDEIRA, Lourdes M. **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 16(1): 207-230, janeiro-abril/2008.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980

BERNARDIM, Márcio L. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Unicentro, 2007

BIRMAN, Joel. **O feminismo quarenta anos depois**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=226&codigo=4. Acesso em: 28/10/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1946.

_____. Plano Nacional de Prevenção e Erradicação de Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho Infantil, 2004. – Arquivo PDF

CAMPOS, Aduana. **As Feministas na Internet**. Coletivo Não Me Kahlo. 2015. Disponível em: <<https://naomekahlo.wordpress.com/>>. Acesso em: 26/10/2018.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar)**. Brasília, IPEA, 2014.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Síntese do texto discutido com os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, 2005

COLAVITTO, NATHALIA Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, SP, v.5, n.1, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf>. Acessado em: 15/09/2018

COLLIN, Françoise. **Diferença dos sexos (teorias da)**. Em: HIRATA, Hélène e outros. (org.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

COLLING, Ana Maria. **As mulheres na ditadura militar**. In: VIII Congresso Luso-AfroBrasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra.

CUNHA, Barbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero**. Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-B%C3%A1rbara-Cunha-classificado-em-7%C2%BA-lugar.pdf>. Acessado em 14/11/2018.

DESIDERIO, Fiorangela. **A integração de enfoques em terapia familiar; uma nova tendência**. Sao Paulo: Sociedade de Estudos da Família, 1993

DUARTE, Constância Lima. Pioneira do Feminismo Brasileiro – Séc. XIX. Revista Mulheres. Ano 1, vol. 1, 1997.

FERNANDES, A.A. et al. **Ler e escrever com histórias do cotidiano**. Cascavel, PR, UNOESTE, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Pratica/PDF/46%20Prat.%20Marijane%20II.pdf>>. Acessado em: 12/09/2018

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e Educação profissional. Diálogos possíveis. Educação, Sociedade e Culturas, nº 29, 2009, 35-51 Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>. Acessado em 18/11/2018.

FINKELHOR, David. **Abuso sexual al menor: causas, consecuencias y tratamiento psicossocial**. México, D.F.: Pax México, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpada. **Mulher e Cidadania na Nova Ordem Social**. Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero. São Paulo: (NEMGE/USP), 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 134 p.

GOLDANI, Ana Maria. **Mulheres e envelhecimento: desafios para os novos contratos geracionais e de gêneros.** In: CAMARANO, Ana Amélia (org). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros.** Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 74-114.

GROSMAN, Cecilia P.; MESTERMAN, S.; ADAMO, M.T. **Violência em la Família.** La Relacion de Pareja. 2 ed. Buenos Aires; Universidade 1988. Apud SCHREIBER, Elisabeth. Os direitos fundamentais da criança na violência intrafamiliar. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.

GRUNSPUN, Haim. **O trabalho das crianças e dos adolescentes.** São Paulo: LTr, 2000. P.51-52

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência física contra crianças e adolescentes e a imprensa: do silêncio à comunicação.** São Paulo., 1995. Tese de doutorado – Serviço Social. PUC – São Paulo.

_____. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf. Acessado em: 13/09/2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso: 20/10/2018.

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

LOPES, S.; SOUZA, L. S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** In: Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), São Paulo, v. 5, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, M. (Org). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. **Abuso sexual na infância e adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil.** Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 246-255, abr./jun. 2010. p. 252.

MATOS, Maria Izilda S. **Estudos de Gênero: percursos da historiografia contemporânea.** Cadernos Pagu, n.11, p.67-75, 1988.

MATOS, Maria Izilda. **História das mulheres e gênero: uso e perspectivas.** Caderno Espaço Feminino, v.3, n.1/2, 1997.

MERANI, Alberto L. **A conquista da razão: Mão, Cérebro e Linguagem. Definição do homem.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.

MEYER, Dagmar Estermam. **Gênero e educação: teoria e política.** In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate Contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTA, Rosângela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias.** Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>>. Acessado em: 14/09/2018.

NARVAZ, Martha. **Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina.** 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NOGUEIRA, Vera. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** IN: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença – Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Editora Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 1999

PAIVA, V.P., (1973). **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola

PEDRO, Cláudia Bragança. **“As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres”.** Anais do I Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas. GT 2. Gênero e Movimentos Sociais – Coord. Renata Gonçalves, Universidade de Londrina – Paraná, p.10, jun. 2010. Disponível em <: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.ClaudiaBraganca.pdf>> Acessado em: 10/11/2018.

PINHEIRO, Ana Alice Costa. **A Mulher na sociedade Brasileira.** Salvador: Associação Comercial da Bahia, 1984.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Paradoxos da participação política da mulher no Brasil.** REVISTA USP, São Paulo, n.49, p. 98-112, março/maio 2001.

PINTO, C. R. J. **Uma História do Feminismo no Brasil.** São Paulo. Editora

Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, M. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

_____. **Descobrir historicamente o “gênero”**. Cadernos Pagu (11), 1998.

RANGEL, Olívia Joffily. **Violência conjugal contra a mulher, “Narciso acha feio o que não é espelho...”**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: SP, 1999

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira**. 20 ed. Campinas, São Paulo: AUTORES ASSOCIADOS, 2007.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

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

_____. **Gênero e Patriarcado**. PUC-SP [mimeo], 1999.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Samara Silva dos. **Uma análise do contexto da revelação e notificação do abuso sexual: a percepção de mães e adolescentes vítimas**. 2011. 178 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2): 264, maioagosto/2004

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006.

<<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193>>.

Acesso em 15/09/2018.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: Peter Burke. (Org.). A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SCHREINER, Marilei Teresinha. **O abuso sexual numa perspectiva de gênero: o processo de responsabilização da menina**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. **Feminismo radical – pensamento e movimento**. Revista Travessias – Educação, Cultura, Linguagem e Arte, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias>> Acesso em: 27/10/2018.

SILVA, Maria Beatriz da. **A educação da mulher e da criança no Brasil colônia**. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Anna Maria Nunes de. **A família e seu espaço**. Rio de Janeiro: Agir, 1983

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALENTE, Virginia Vargas. **Presupuestos sensibles al género: las experiencias en América Latina**. Documento apresentado no Painel de Direito Internacional "Presupuestos nacionales para la equidad". Quito. Disponível em: <www.unifemandina.org/docu.html>. Acesso em: 08/11/2018.

VECINA, T.C.C. **Reflexões sobre a construção dos papéis de vítima, vitimizador e não-protetor nas situações de violência intrafamiliar**. In: SILVA, H.O.; SILVA, J.S. **Análise da violência contra a Criança e o Adolescente segundo o Ciclo de Vida no Brasil**. São Paulo: Global – UNICEF, 2005.