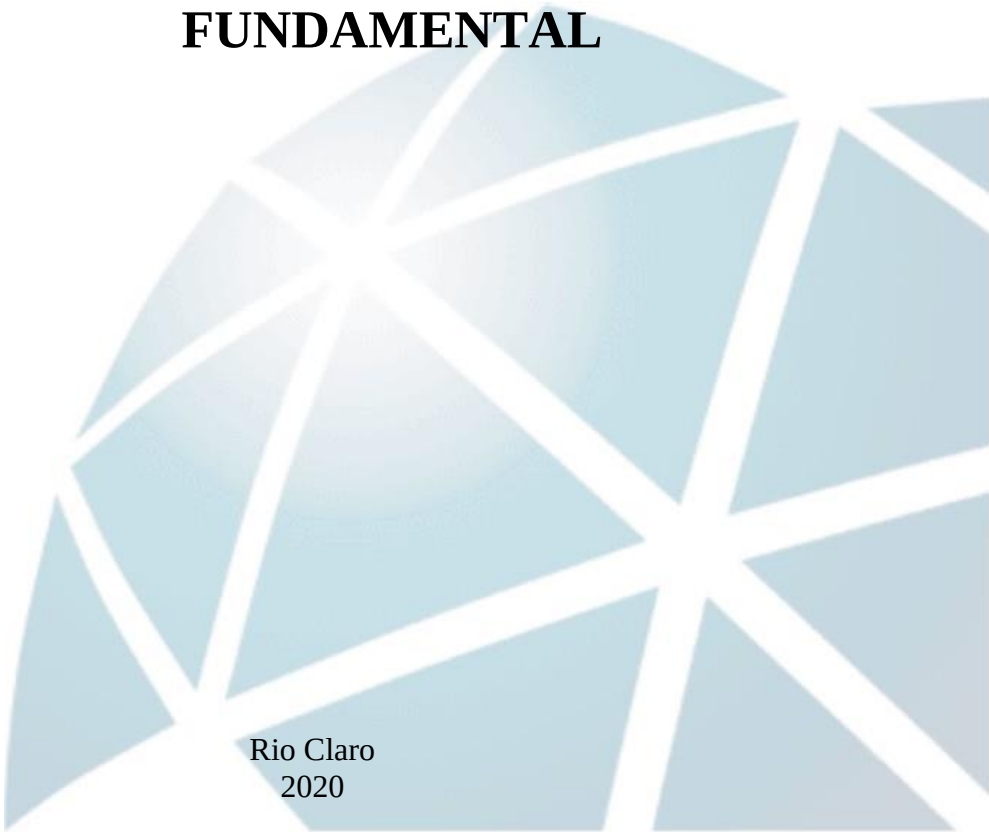

PEDAGOGIA

MARILIA RAVELLI

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE
EMANCIPAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS
MULHERES NA EJA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



Rio Claro
2020

MARILIA RAVELLI

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES NA EJA DO
ENSINO FUNDAMENTAL

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de
Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2020

R252e

Ravelli, Marília

Educação como instrumento de emancipação: um estudo sobre a inserção das mulheres na EJA do ensino fundamental / Marília Ravelli. -- Rio Claro, 2020

56 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. Educação feminina. 2. Eja. 3. Gênero. 4. Mulheres. I. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, primeiramente, para todas as mulheres ancestrais da minha família, que vivenciaram inúmeras formas de opressão, violência e marginalização ao longo de suas trajetórias de vida, simplesmente, por ser mulher. Se hoje eu tenho a oportunidade em obter este título acadêmico e escolher o estilo de vida que desejo viver, foi graça a toda essa linhagem de mulheres que se abdicaram de seus sonhos, desejos e vontades para a construção da minha árvore genealógica.

Em seguida, e não menos importante, dedico a discussão dessa pesquisa à todas as mulheres pobres, trabalhadoras, mães e chefes de família que lutam todos os dias para se manterem vivas e dignas, mediante uma estrutura social tão violenta posta ao gênero feminino.

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar de fato os agradecimentos, a todos os envolvidos nessa trajetória que resultou na realização dessa pesquisa, eu preciso fazer um breve relato que antecede a minha chegada a UNESP-Rio Claro.

Meu maior sonho sempre foi ingressar numa universidade pública. Filha de pais pobres e trabalhadores, que não possuem o ensino básico completo, aluna de escola pública a vida toda, trabalhadora desde a adolescência e mulher, o contexto vivenciado destinava-me a ter a mesma trajetória de vida das minhas ancestrais, estudar o necessário para ingressar ao mercado de trabalho, casar, ter filhos e viver para cuidar da família. Até então eu achava impossível ingressar numa universidade pública, pensava que esse espaço não era destinado para pessoas como eu. Até que duas mulheres, minha prima Rose e minha irmã Mayarah, ousaram enfrentar esse destino pré-determinado e ingressaram a universidade pública. Eu agradeço, imensamente, à essas duas mulheres, peças importantes na minha vida, que me inspiraram e me encorajaram para que hoje eu esteja aqui.

O início dessa trajetória, no curso de pedagogia, se realiza em 2013, na Universidade Federal de Ouro Preto, em Mariana – MG, lá eu tive a sorte de encontrar pessoas importantes que seguem juntos comigo até hoje, desde os professores e professoras que acreditaram no meu potencial intelectual, aos funcionários que me acolheram com tanto carinho, até os amigos e amigas que hoje são como membros da minha família. Os nomes são muitos e eu agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha vida, mas eu não posso deixar de agradecer alguns em especial, como, a minha amiga-irmã Laura, que me acolheu da forma mais generosa possível quando cheguei numa cidade desconhecida, minhas colegas de casa Maria Teresa e Jéssica, minhas companheiras do centro acadêmico Letícia e Tainara, meus amigos Henrique e Emerson que me apoiaram e aconselharam em muitos momentos.

Mas a vida não é vivida de forma linear. Em 2015, um episódio com a minha mãe marca minha vida e eu decido transferir o curso para UNESP. E eu agradeço, imensamente, essa mulher, esposa e mãe que comove e inspira em suas inúmeras lutas vividas ao longo de sua vida. À minha mãe, Ivete, e ao meu pai Paulo, eu vos agradeço pela confiança, paciência e por aceitarem o estilo de vida, nada tradicional, o qual escolhi.

Máxima gratidão à minha orientadora e professora Áurea, que com toda paciência do mundo me pegou pelas mãos, como uma criança que começa dar seus primeiros passos, dividiu o seu vasto conhecimento comigo, me auxiliando na realização desse trabalho.

Agradeço a todos professores e todas professoras, que contribuíram para o meu aprimoramento intelectual e profissional, aos funcionários e funcionárias que sempre me atenderam da melhor forma possível e facilitaram as burocracias impostas nas grandes instituições, ao grupo do PIBID-EJA, o qual eu tive a honra em fazer parte e vivenciar a prática profissional da maneira mais generosa e desafiadora ao mesmo tempo, e aos amigos e amigas que eu fiz na UNESP – Rio Claro, dentre esses amigos, em especial, Luna e Cauê minha gratidão eterna por serem tão companheiros nessa jornada acadêmica e da vida.

Extrapolando os muros da universidade, agradeço a gestão e as discentes, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcelo Schmidt, que confiaram na proposta da pesquisa e contribuíram para realização dessa pesquisa. E por fim, minha gratidão a Janaína, professora e coordenadora do Colégio Puríssimo, que sempre confiou no meu trabalho, me ensinou a prática docente, e para além da confiança e ensinamentos, me inspirou a ser uma profissional justa e amorosa concomitantemente.

Triste, louca ou má

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

(...)

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: alvo de caça
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Francisco, El Hombre)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender o papel da educação escolar na vida de um grupo de mulheres matriculadas no ensino fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola municipal, na cidade de Rio Claro/SP, como ponto de partida levantamos elementos teóricos e empíricos para compreender o processo de evasão escolar das mulheres, bem como as motivações para o retorno à escola.

Nosso pressuposto foi que a combinação entre a exploração e a opressão feminina, no lar e na vida pública, são condicionantes dos movimentos da evasão e da volta à escola, mas existe especificidades nesse processo decorrentes da condição feminina. O materialismo histórico dialético foi o referencial que orientou a pesquisa, devido as suas propriedades para proporcionar uma análise sob a luta de classes a concepção do Estado como burguês, como determinações que se combinam com o recorte de gênero para explicar a busca pela EJA como recurso para emancipação. Os resultados apontaram que a escola simboliza para as mulheres pobres e trabalhadoras a oportunidade de uma mudança de vida, bem como uma alternativa para o seu crescimento pessoal e profissional, independência financeira, aumento da autoestima e sentimento de pertencimento social. Esse estudo proporcionou identificar, por meio das trajetórias escolares e laborais, os episódios de opressão que impediram as escolhas das mulheres e às submeteram em condições de desigualdades e dificuldades ao combinar a vida privada com a vida pública.

Palavras-chave: Educação feminina. EJA. Gênero. Mulheres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE A EMANCIPAÇÃO FEMININA	12
1.1: O gênero feminino: uma batalha para além da semântica.....	16
1.2: As lutas pela participação social e política na sociedade.	20
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO NO VÉRTICE ENTRE INSTRUMENTO DE EXPLORAÇÃO E DE EMANCIPAÇÃO.	23
2.1: A educação feminina no Brasil: notas para estudo.....	28
2.2: A segunda chance: políticas de EJA.....	34
CAPÍTULO 3: HISTÓRIAS DE ENFRENTAMENTO DA OPRESSÃO FEMININA, SOB A MEDIACÃO DA EJA.	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar a questão de gênero na Educação de Jovens e Adultos foi despertado após uma observação de escritas narrativas no PIBID Alfabetização, um projeto que participei na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde iniciei o curso de pedagogia. A princípio as redações tinham como objetivo o treino da escrita, por meio da produção de um texto narrativo de suas próprias histórias de vida, no formato de carta. Ao nos depararmos com a leitura das cartas observei que muitas mulheres tiveram em sua trajetória de escolarização diversas interdições ao longo de suas vidas que às impediram de concluir os estudos no tempo regular. Partindo dessa premissa, levantamos a hipótese de que a condição de gênero combinada com a exploração e opressão no modo de produção poderiam ser a explicação da exclusão histórica das mulheres trabalhadoras pobres, do acesso ao ensino obrigatório, mesmo numa conjuntura em que se proclama no Brasil a universalização do ensino fundamental. (RESSINETI, 2014).

Como objetivo central buscamos compreender o papel da educação escolar na vida das mulheres, matriculadas no ensino fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal Marcello Schmidt, na cidade de Rio Claro/SP, e analisar as dificuldades enfrentadas para a permanência e continuação da escolarização combinando as responsabilidades do lar e da vida pública.

Aproximamo-nos de categorias do referencial teórico do materialismo histórico dialético, como a luta de classes e a negatividade do Estado, o que nos norteou desde a escolha dos colaboradores da pesquisa, que foram mulheres trabalhadoras pobres, da EJA, no ensino fundamental, ou seja, em que algum momento evadiram da escola, mas sentiram-se motivadas a voltar para concluir os estudos em cursos supletivos.

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico com autores e autoras que exploram as temáticas de EJA, educação feminina de adultas, trabalho feminino, bem como opressão e exploração feminina, tendo como recorte as mulheres da classe trabalhadora.

Após visita à escola, convidamos as participantes escreverem uma redação, com a temática “Vida de mulher: a vida na escola e no trabalho e o enfrentamento do machismo”, no estilo narrativo, de mais ou menos 30 linhas. O tempo de duração da atividade foi determinado num máximo de 1 hora. Ao todo 27 mulheres contribuíram para a realização dessa discussão, sendo classificadas em dois grupos: o primeiro como jovens (16 a 29 anos), conforme o Estatuto da Juventude, e o segundo grupo como adultas (acima de 30 anos). Não houve identificação nominal, a identificação se deu apenas pela idade.

A proposta da redação narrativa, teve como orientação os seguintes norteadores: quais os fatores que as levaram abandonar a escola no período regular; quais os fatores impulsionaram o retorno à conclusão dos estudos; e por fim, quais as expectativas futuras com a conclusão do ensino básico.

Os dados coletados foram caracterizados e organizados em tabelas de análises. As redações proporcionaram dados qualitativos que oportunizaram a identificação de opressão e exploração nas trajetórias escolares e laborais com vista as estratégias para a superação desse episódio da escola. A análise dos dados teve como fundamento o materialismo histórico e dialético, o qual guiou as escolhas das categorias e teve como eixo o destaque dos episódios de exploração e opressão diretamente relacionada a condição feminina, bem como as soluções encontradas para o enfrentamento dos problemas, o conceito de trabalho em sua dupla dimensão no modo de produção capitalista.

A partir dos dados obtidos, estruturamos o trabalho de conclusão de curso em três capítulos e considerações finais.

Seguindo a Introdução, capítulo 1, buscamos percorrer uma breve trajetória histórica, partindo do século XX, a fim de evidenciar as manifestações dos cenários mundial e nacional em conjunto com o processo de lutas e conquistas dos direitos as quais às mulheres estiveram envolvidas. No desdobramento do capítulo 1, analisamos a semântica sobre o conceito do gênero feminino e como essa compreensão foi posta e interferiu na participação social e política, bem como na esfera da vida pública das mulheres.

No capítulo 2, identificamos como questão o aprofundamento da problematização de que a educação capitalista se encontra no vértice entre um instrumento de ampliação da exploração do trabalho alienado de homens e mulheres e, a produção de uma potencialidade para a emancipação. A escola, na medida em que proporciona conhecimentos e amplia visões de mundo, também se caracteriza como uma instituição contraditória, que pode ser apreendida como instrumento de luta pelas mulheres, apesar de seus limites, mesmo que seja tomada pelo aparelho reprodutor do modo de produção capitalista.

No capítulo 3, analisamos os dados coletados nas redações em conjuntos com os dados dos indicadores educacionais, a fim de evidenciar a discussão central dessa pesquisa. Antecipando alguns resultados, foi possível observar que as questões de gênero influenciam diretamente nas trajetórias das mulheres na escola. Mesmo com as conquistas legitimadas pelas políticas públicas, é possível afirmar que ainda há desigualdades entre homens e mulheres, tendo em vista que as mulheres enfrentam muito mais dificuldades e preconceitos em vários

espaços da vida pública. Portanto, a EJA torna-se o instrumento que as possibilitam traçar sua emancipação e autonomia.

CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE A EMANCIPAÇÃO FEMININA

O século XX foi marcado por várias conquistas de direitos sociais, políticos e econômicos, tanto em âmbito internacional, como nacional, resultantes de muitas lutas, com diferentes mulheres de diferentes classes e feministas de correntes distintas de pensamento.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva do feminismo classista, em elaboração por estudiosas e estudiosos no âmbito do materialismo histórico-dialético, em que se considera o binômio exploração e opressão como centrais na discussão sobre opressão feminina.

Gitahy e Matos (2008) apontam que a evolução dos direitos da mulher aconteceu de forma lenta, a partir do final do século XIX, ao mesmo tempo em que a ocorrência das conquistas nos direitos trabalhistas dos movimentos grevistas operários, os quais, em âmbito internacional, se estenderam, também, às mulheres.

Em 1850 as primeiras organizações de mulheres se mobilizaram para garantir o direito a instrução e ao voto na Europa. No Brasil, Deolinda Dalto, em 1927 e Berta Lutz em 1928, iniciaram mobilizações pelo direito ao voto das mulheres. Em 1932, mediante as reivindicações do movimento feminista crescente no país, Getúlio Vargas promulga o novo Código Eleitoral e garante o direito do voto da mulher (GITAHY; MATOS, 2008).

Na conjuntura da I e II Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), os homens foram afastados do convívio familiar, devido à convocação para lutar em defesa dos respectivos Estados. As mulheres passaram a assumir a responsabilidade pelo provimento da família conquistando postos no mercado de trabalho (GITAHY; MATOS, 2008).

Conforme Pinto (2010), o feminismo do início do século XX perdeu força na década de 1930 e ressurgiu na década de 1960. Um fato importante neste período foi a publicação do livro “O Segundo Sexo” (BEAUVOIR, 1949) estabelecendo uma máxima do feminismo “Não se nasce mulher, se torna mulher.”

A década de 1960 foi o segundo grande momento do movimento feminista, o qual tinha como objetivo a libertação da mulher da opressão machista nos lares, nas relações intersubjetivas. As ativistas da “segunda onda” do feminismo, representadas na época pelas figuras marcantes de Betty Friedan, Simone de Beauvoir, Carol Hanisch, Angela Davis, Alice Wlaker, entendiam que as desigualdades culturais e políticas estavam intimamente ligadas e se utilizaram da comunicação de massa, por meio dos jornais e rádios para propagar, entre as mulheres, a reflexão sobre os aspectos pessoais de suas vidas em relação a estrutura do poder sexista.

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias (PINTO, 2010, p. 16).

Enquanto nos Estados Unidos as feministas queimavam sutiãs em vias públicas para reivindicar a liberdade das mulheres, no Brasil, o movimento perdia força na conjuntura autoritária e regressiva do golpe de Estado militar.

Com o golpe militar em 1964, especialmente após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), as liberdades de organização e manifestação dos movimentos sociais foram restritas. Somente no final década de 1970 ocorrem novamente as primeiras manifestações feministas no Brasil (PINTO, 2010, p. 16).

Em 1975, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), acontece a I Conferência Internacional da Mulher, no México. No Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no mesmo ano acontece uma semana de debates sob o título “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira” (PINTO, 2010, p. 17).

Na década de 1980 com a redemocratização, o Brasil entra numa fase de agitação na luta por direitos, entre tantos no núcleo feminino surgem os coletivos e grupos discutindo pautas como: “(...) violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, orientações sexuais” (PINTO, 2010, p. 17).

Uma vitória foi a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher, no ano de 1984, em conjunto com o Centro Feminista de Estudo e Assessoria, que promoveu a “(...) campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. Do esforço resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo” (PINTO, 2010, p. 17).

A Constituição Federal de 1988 foi considerada um avanço aos direitos das mulheres, extinguindo a desigualdade legal entre homens e mulheres, sendo assim,

Homens e mulheres passaram a ter os mesmos direitos e obrigações tanto na vida civil, como no trabalho, na família etc. Foi estabelecida em seu artigo 5º, inciso I, a igualdade jurídica entre homem e mulher, provocando uma grande mudança, principalmente no Direito de Família. O sistema legal, abusivamente

discriminatório em relação à mulher, foi finalmente rompido (GITAHY e MATOS, 2008, p. 82).

A última década do século XX foi marcada por intervenções em conjunto com o Estado, por meio do estabelecimento legais com medidas protetivas contra a violência doméstica, bem como a competição dos espaços para maior participação política da mulher. “A Lei nº 9.100/95 trouxe outra vantagem ao determinar que cada partido político deveria preencher suas candidaturas com o mínimo de 20% para mulheres. Nas eleições municipais de 2000, essa cota foi modificada para 30%” (GITAHY E MATOS, 2008, p.83).

Em 2006, com a implantação das políticas de Delegacias Especiais da Mulher, destacou-se a conquista da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) com o intuito de coibir a violência contra a mulher (PINTO, 2010).

Outros documentos internacionais e nacionais contribuíram para que houvesse a legitimação dos direitos e proteção das mulheres na vida social e pública, marcos conquistados ao longo do século XX e XXI conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1

ANO	DOCUMENTO	PAUTAS DA LUTA
1945	Carta das Nações Unidas	Garantir o princípio de dignidade humana.
1966	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.	Garantir o enfrentamento da opressão dos direitos humanos.
1967	Declaração para a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres.	Conscientizar e criar mecanismos institucionais específicos para a proteção e melhora na condição de vida das mulheres ao redor do mundo.
1975	I Conferência Sobre as Mulheres, no México.	Representou um símbolo na luta em prol das mulheres, tendo por objetivo a atenção internacional para as necessidades das mulheres, unindo esforços e estratégias coletivas para a promoção do empoderamento e avanço da situação feminina.
1979	Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW).	Reconhecimento da violência contra a mulher como um crime contra a humanidade.
1980	II Conferência Mundial sobre a Mulher, em Copenhagen	Avaliação dos progressos obtidos desde a I Conferência no México; Obteve o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e meninas como parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais, constatou como desrespeito aos direitos humanos as violências física, psicológica e sexual ocorridas no ambiente familiar

1985	III Conferência Mundial Sobre a Mulher, em Nairóbi.	A transformação do Fundo Voluntário para a Década da Mulher no Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM, agora parte da ONU Mulher).
1993	II Conferência Mundial de Direitos Humanos Declaração em Viena.	Eliminar a violência contra a mulher. Definição dos diversos tipos de violência
1995	IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Pequim.	As mulheres reclamam a efetivação dos compromissos políticos assumidos pelos governos em conferências internacionais através do estabelecimento de políticas públicas.
1996	II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos em Istambul	Reconhece que as mulheres, crianças e jovens possuem necessidades específicas de viver em condições seguras, saudáveis e estáveis e afirma a participação plena e equitativa de todos os homens, todas as mulheres e jovens na vida: política, econômica e social.
1997	IV Conferência Internacional sobre Saúde realizada pela Organização Mundial da Saúde em Jacarta.	Redimensionou o fenômeno da violência contra as mulheres como um problema de saúde social e coletiva.
2000	Declaração do Milênio em Nova Iorque.	Metas estabelecidas para promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher como meios eficazes de combater a pobreza, a fome e as doenças e promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.
2001	III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas Conexas de Intolerância em Durban	Apontar a necessidade de se adotar uma perspectiva de gênero e reconhecer todas as inúmeras formas de discriminação a que são suscetíveis as mulheres nos âmbitos social, econômico, cultural, civil e político.
2015	Planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero	Metas para o alcance da igualdade de gênero e empoderamento das mulheres e meninas concentradas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Fonte: Ministério Público de São Paulo.

Os esforços e batalhas enfrentadas pelas mulheres ao longo do século XX, não foram de fato atingidas de forma integral, ainda que constem na letra da lei:

Não é necessário pesquisar-se profundamente para constatar que a igualdade de gênero proclamada por nosso Estatuto Político e por Pactos internacionais aos quais o Brasil aderiu ainda tem pela frente um longo caminho de lutas e transformações culturais para tornar-se realidade fática. (...). O que nos falta, todavia, é conseguir dotar tais previsões legais de efetividade, fazendo com que sejam cumpridas a despeito da cultura patriarcal ainda dominante na maior parte do território nacional (MONTEBELLO, 2000, p. 169).

A terceira “onda feminista” teve início na década de 1990, dando continuidade as discussões das ondas anteriores colocando no centro do debate a micropolítica. Nesse sentido, o levante vem evidenciar o discurso universal excludente, que excluem as opressões

vivenciadas pelas mulheres de modos diferentes, sendo necessário discutir gênero com o recorte de classe e raça, levando em consideração as especificidades das mulheres.

Atualmente, há uma discussão ainda em revisão sobre o surgimento da “quarta onda” feminista, as estudiosas acadêmicas da temática sobre gênero se dividem em suas opiniões. Apesar da discordância, elas concordam com um mesmo ponto vista, o movimento feminista atual cada vez mais tem em sua formação características subjetivas específicas imediatamente antiliberal, internacionalista, anti-racista e anticapitalista, reconhecendo que esse processo há variáveis mais avançadas em alguns países do que outros.

Por isso, é fundamental revisitar a trajetória histórica de lutas femininas, a qual possibilita a compreensão de como foi estruturada a ideologia diante dos conceitos semânticos sobre o corpo da mulher na sociedade e sua participação social e político no contexto atual.

1.1: O gênero feminino: uma batalha para além da semântica

Distinguir dois conceitos carregados de subjetividades e valores sociais, como sexo e gênero é uma questão complexa e com consequências sociais imediatas e mediadas. Sorj (1992) considera que o sexo é compreendido como um termo técnico da biologia que faz referências às características genotípicas e fenotípicas inatas dos indivíduos de cada espécie, limitado para explicar as múltiplas dimensões da constituição física, psicológica, social e moral de seres humanos. Para a autora, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações:

Gênero é um conceito das Ciências Sociais surgido nos anos 70, relativo à construção social do sexo. Significa a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres.” O uso do termo gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos (OLINTO, 1998, pg. 162).

O que permeia a estrutura social de opressão da mulher não se fundamenta somente no desconhecimento e nas confusões produzidas historicamente entre esses os conceitos sexo e gênero, mas também os interesses concretos dos homens de produzir ideologias que legitimam relações de exploração às mulheres, seja no mundo do trabalho, seja na vida doméstica. Para Narvaz (2010) compreender a complexidade da categoria analítica gênero é fundamental à

compreensão dos processos de produção das subjetividades, que não podem ser reduzidas a identidades sexuadas estabilizadas no que se convencionou chamar homens e mulheres, masculino e feminino. As subjetividades são complexas, singulares, heterogêneas e se constituem a partir de diversas marcações das diferenças que excedem a diferença sexual. Contudo entendemos que a questão é mais complexa: desnaturalizar tais categorias não implica em negar a existência de homens e de mulheres, enquanto corpos-sujeitos empíricos concretos, mas problematizar e historicizar as construções em que se produz a equivalência entre o sexo biológico e a identidade de gênero.

Scott (1995) entende gênero classificando-os em duas partes e diversos subconjuntos interrelacionados devendo ser analisados distintamente, “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Narvaz (2010) traz como referência a antropologia Rubin (1975), sob o olhar do materialismo histórico e dialético, para enfatizar a política das relações de trabalho, bem como o estabelecimento das relações de poder de um sexo sobre o outro, com base nas funções biológicas e reprodutivas. Rubin (1975) coloca em evidência que a divisão social do trabalho dá início a ideologia da esfera feminina como privada e da masculina como pública. Portanto, é através do discurso das diferenças biológicas, notadamente do mito da fragilidade feminina, que se justificará a subordinação da mulher ao homem, pois “(...) as desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino a domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo, prioritariamente as mulheres a responsabilidade com os cuidados da família” (SORJ, 1992, p. 15).

Scott (1995) traz a análise histórica de Kelly (1984), de que a realidade social teria fundamento na realidade sexual. Kelly (1984) utilizava-se do termo “social” para estabelecer entre as relações econômicas de produção (sistemas econômicos) e os sistemas de gênero a busca de nexos causais entre essas duas realidades, em que ambos operavam, simultaneamente, para produzir as estruturas socioeconômicas e a estrutura de dominação masculina de uma ordem social particular:

Opressão e exploração não são propriamente fenômenos distintos. Antes, eles apresentam como dimensões específicas de um mesmo processo multidimensional. Ainda que sua raiz seja de natureza econômica, este processo apresenta outras dimensões: política, cultural, social, sexual, etc. Nas sociedades pré-capitalistas, graças ao disfarce jurídico-religioso do qual se reveste a base econômica, as faces da opressão e da exploração deste processo de subordinação da mulher aparecem inextrincavelmente ligadas. Com a

relativa autonomia do processo econômico nas formações sociais capitalistas, torna-se possível, para fins analíticos, distinguir entre o aspecto opressão e o aspecto exploração da mulher. Entretanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que a opressão e exploração não têm um fundamento diferente. Em última instância, ambas estão enraizadas na economia, ainda que a dimensão opressão se faça revestir de evidentes elementos ideológicos (SAFFIOTI, 1984, p. 19).

Scott (1995) ao analisar o conceito de gênero propagado durante o século XIX, do ponto de vista político, salientou que as estruturas hierárquicas dependiam da compreensão das relações sociais que foram naturalizadas na sociedade entre homens e mulheres. Das pesquisas da autora, inferimos que o mito da fragilidade feminina foi uma construção ideológica que operou não só na relação com as mulheres, mas em todas as relações em que se identificava e associava o polo mais fragilizado ao universo feminino:

(...) na França, os reformadores burgueses descreviam os trabalhadores em termos codificados como femininos (subordinados, fracos, sexualmente explorados, como as prostitutas), os líderes trabalhadores e socialistas respondiam insistindo na posição masculina da classe trabalhadora (produtores, fortes, protetores de suas mulheres e crianças) (SCOTT, 1995, p. 91).

Os termos em si não faziam referências ao gênero, porém deixava-se subentendido através de inferências que possibilitavam interpretações que estabeleciam a “naturalização” de associações como fraco/feminino. Tais definições que normatizavam o gênero feminino como frágil eram reproduzidas e assimiladas na cultura da classe trabalhadora francesa. (SCOTT, 1995), mas podem ser constatados na sociedade civilizada urbana capitalista, como um todo, do oriente ao ocidente.

Desta forma, é possível entender que a terminologia gênero está associada a vários segmentos que permeiam a sociedade em âmbitos sociais, políticos e econômicos “(...) parece importante observar que as mudanças nas relações de gênero podem se produzir a partir de considerações sobre as necessidades de Estado” (SCOTT, 1995, p. 90).

A opressão de exploração das mulheres ao longo dos séculos para legitimar interesses políticos e econômicos com a finalidade em atender necessidades específicas de uma época foi constituindo-se como fato histórico e como formação discursiva.

Estratégias dissimuladas, como o estímulo ao aumento de taxas de natalidade, a consolidação de um estereótipo de mulher e mais explícitas, como o aproveitamento da mão de obra feminina no lar e no mundo fabril, concorreram para a hierarquização entre homem e mulher e o enclausuramento das mulheres no recôndito do lar, restritas às funções reprodutivas:

Crises demográficas, causadas pela fome, pestes ou guerras, podem ter colocado em questão visões normativas de casamento heterossexual (como foi o caso em certos meios e certos países no correr dos anos 1920); mas elas igualmente provocaram políticas pró-natalistas que insistiam na importância exclusiva das funções maternas e reprodutoras das mulheres. Padrões cambiantes de emprego podem levar a novas estratégias matrimoniais e a diferentes possibilidades de construção de subjetividades, mas eles também podem ser vividos como novas arenas de atividade para filhas e esposas obedientes (SCOTT, 1995, p. 92).

Para Scott (1995) os interesses políticos econômicos são determinantes nos resultados e os sentidos a seus atores, a fim de assegurar o controle da sociedade. Assim, há o interesse da classe proprietária dos meios de produção de controlar a sociedade, há também o interesse do grupo social masculino de controlar e explorar as mulheres, ocasionando uma desigualdade dentro de cada classe social fundamental.

Engels (1984) mostra historicamente, que a ideologia das desigualdades de gênero se associa à instauração da propriedade privada e do sistema capitalista. Os dois sistemas são pilares estruturantes a dominação e a exploração dos mais fortes sobre os mais fracos.

Para além da divisão sexual do trabalho e do poder nas sociedades, é importante destacar que as desigualdades são articuladas também em âmbito étnico-racial. Apesar desta pesquisa não se aprofundar em questões étnico-raciais, é importante apontar que as desigualdades estão pautadas em três projetos políticos que perpassam o modo capitalista de produção. Saffioti (2004) destaca a exploração da burguesia sobre a classe trabalhadora, a subordinação das mulheres sobre os homens e a manutenção de uma elite de supremacia branca, como verdadeiras estratégias para legitimar a exploração, por meio, da naturalização das desigualdades:

(...) essa distinção trouxe desigualdade, discriminação e opressão para as mulheres. E tudo isto não tem nada de “natural”. As sociedades construíram instituições que consagraram as desigualdades. O capitalismo juntamente com o patriarcado nas sociedades ocidentais são os algozes mais ferozes da manutenção das desigualdades entre homens e mulheres, entre as classes sociais e entre as raças/etnias (VERGO, 2001, p. 106).

Por isso, é fundamental compreender a discussão de gênero para além da dimensão semântica do debate, levando em consideração fatores implícitos de relações de opressão e exploração de uma determinada época, contextualizando seus diversos cenários, nos quais as mulheres estão inseridas, sejam eles, econômicos, políticos e sociais, pois a associação do gênero feminino à fragilidade, à reprodução e à reclusão à vida privada contribuiu para fixar as

mulheres num lugar social na divisão sexual do trabalho, garantindo a reprodução do capital pela exploração do seu trabalho gratuito nos lares.

Perante as desvantagens sofridas pelas mulheres, mediante a uma terminologia, que tange a subordinação, exploração e desigualdade, serão analisados os componentes que permitiram a sua inserção na participação social no trabalho sob uma estrutura no sistema democrático de direito.

1.2: As lutas pela participação social e política na sociedade

A participação social das mulheres tornou-se possível por intermédio de diversos acordos, tratados e planos mediante as mobilizações e organizações feitas pelas mulheres e feministas no final do século XIX estendendo-se ao século XX. Nesse período, a luta por direitos deixou de ser meramente vinculada a uma questão simplista do ponto de vista do sexo biológico e passou a ser considerada uma luta por formulação de políticas públicas, garantias de direitos e melhorias nas condições de trabalho no cenário internacional. A inserção da mulher no mercado de trabalho reconhecido economicamente está diretamente ligada à sua situação de classe, sob condições políticas e econômicas como também na sua posição no contexto familiar, como mãe, esposa e filha (CAVALCANTI, 2009). A historiografia mostra que a participação social de grupos socialmente excluídos – mulheres, crianças, negros e idosos - acontecem por interesses políticos e econômicos convenientes a uma determinada época.

(...) a participação da mão-de-obra feminina na estrutura ocupacional, nas formações sociais capitalistas decorre, principalmente, das exigências do aparato produtivo em determinadas conjunturas ante as variações cíclicas da economia (expansão e retração) (CAVALCANTI, 2009, p. 248).

Em meados do século XIX mulheres e crianças foram inseridas ao mercado de trabalho para incorporar os meios de produção industrial capitalista com o intuito de complementar a força de trabalho, transformando as relações econômicas, redefinindo formas nas relações sociais entre os sexos e modificando a estrutura do modo de trabalho (CAVALCANTI, 2009).

Mediante essas condições a estrutura capitalista utiliza-se da instituição familiar para reforçar seus próprios interesses e concomitantemente aumentar suas tensões e contradições internas (CAVALCANTI, 2009).

(...) o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher (...) a primeira opressão de classe, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (ENGELS, 1984, p. 70/1).

Fatores como a opressão por sexo foram critérios primordiais para a inferiorização da mulher no mercado de trabalho, justificando-se a desvalorização da mão-de-obra desse grupo social. Consequentemente, transpondo a elas condições de menores prestígios, baixos salários e dificuldades em sua profissionalização e promoção social (CAVALCANTI, 2009).

Para as autoras Prá e Epping (2012) as conferências mundiais ocorridas no México (1975), Copenhague (1980), Nairóbi (1985) e Beijin (1995), em especial a Cedaw, sobre as mulheres, expressaram a experiência da participação das mulheres como instrumento efetivo para a elaboração de programas e políticas públicas na equidade de gênero. Aos países que passaram pelo processo de construção da democracia, como no caso do Brasil, o debate sobre questões de gênero perpassa pelo conceito de cidadania, participação política e esfera pública, entretanto tais articulações são vistas como mobilização de um determinado grupo que resultam em acordos, tratados ou convenções como eventos que auxiliaram a promover o debate sobre a defesa aos direitos humanos da mulheres (PRÁ, EPPING, 2012).

Do ponto de vista social reconhece-se a importância dos avanços na garantia de direitos da mulher, entretanto,

(...) a lei é elaborada para disciplinar as relações de forma geral. Assim sendo, nos casos concretos, onde a generalidade da lei nem sempre pode solucionar um conflito (...). Isto nada mais é do que um acordo entre sujeitos com interesses diferentes, preservando-se as desigualdades nas correlações de força e, portanto, de poder (COSTA, ROCHA, 2016, p. 373).

Portanto, para transpor as desigualdades das correlações de forças e poderes é necessário que haja uma rede organizada com potencial de visão política abrangendo desde os espaços sociais até os institucionais, para além dos eventos e movimentos sociais que deram visibilidade à causa das lutas pelos direitos das mulheres e contra a opressão e exploração machistas (PRÁ, EPPING, 2012).

Tendo em vista a importância da organização social dos trabalhadores, especialmente das mulheres trabalhadoras, no processo histórico em sua inserção no mercado de trabalho, o direito a educação e tantos outros direitos sociais conquistados, ainda falta a autorrepresentação da figura feminina nos espaços públicos.

A insuficiente representação da esfera política pode ser justificada por anos de políticas e de cultura de destituição da mulher no direito à participação social da população, devido à ditadura militar. Após a reabertura do estado democrático no final dos anos 1980 a população obteve o retorno de seus direitos civis e políticos, porém com um discurso mascarado colocando-os numa posição de “cidadão-cliente”, ou seja, no âmbito de relações democráticas em que o exercício da cidadania se resume ao voto e ao consumo.

Diante a formalização da lei, homens e mulheres passam a ter seus direitos políticos assegurados, entretanto, de acordo com Costa (2005) pode-se observar que grande parte da população de baixa renda concentrada nos centros urbanos ainda têm dificuldades em acessar os direitos garantidos tornando-os “letra-morta”.

Os dilemas enfrentados pelas mulheres na participação política ainda está longe de ser resolvido, as propostas apontadas na reunião de Beijing (1995), na IV Conferência Mundial sobre a Mulher organizada pelas Nações Unidas, apontam algumas das questões ainda serem superadas como “(...) modelos tradicionais em muitos partidos políticos e estruturais de governo, as atitudes e práticas discriminatórias, responsabilidades familiares e de criação dos filhos, os altos custos de pretender e manter uma atividade política (...)” (NÓBREGA, 2018, s/p).

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO NO VÉRTICE ENTRE INSTRUMENTO DE EXPLORAÇÃO E DE EMANCIPAÇÃO

Após a Segunda Revolução Industrial, ocorrida no período entre o final do século XIX e o início do XX, o mundo passava por transformações em suas relações políticas, econômicas, culturais e sociais, como consequência da organização taylorista/fordista do trabalho. O mercado de trabalho fabril necessitava de mão de obra qualificada, capaz de ser mais produtiva e operar melhor na conjuntura de desenvolvimento das forças produtivas, e consequentemente, nos avanços científicos e tecnológicos.

Do carvão ao petróleo, com as novas fontes de energia e diferentes organizações das formas de produção, os maquinários tornavam-se mais complexos e abrangiam os diferentes postos de trabalho, visto que a divisão técnica do trabalho se tornava cada vez mais complexa.

As Revoluções Industriais proporcionaram o crescimento acelerado das cidades atraindo a classe trabalhadora para os centros urbanos e provocando a maquinização do campo, o que colaborou para o êxodo rural. A modernidade nas cidades exigia dos trabalhadores uma educação específica para impulsionar ainda mais a produção nas fábricas, desenvolvendo a expansão da educação dos trabalhadores:

Essa mudança quanto à função da escola na sociedade industrial ocorre uma vez que, com o surgimento da sociedade capitalista, a vida urbana e industrial se sobrepôs à rural e agrícola, tornando a cidade lugar comum a proprietários e não proprietários dos meios de produção, sendo necessária a “adequação” de todos aos novos modos de vida dessa sociedade. Sendo assim, em uma sociedade de classes, na qual tanto os filhos da classe burguesa e trabalhadora precisavam passar pela escola por conta da necessidade de aprender, minimamente (no caso dos trabalhadores), os códigos linguísticos, matemáticos, disciplinares e técnicos para assumirem postos no processo produtivo e para se inculcarem dos valores da sociedade burguesa, a escola tornou-se um espaço em comum e obrigatório para as duas classes (PORTO, 2015, p.456. grifos nossos).

De acordo com Lombardi (2011), a educação escolar não poderia ser separada da vida social, pois está, desde sempre, inserida no contexto em que surge e se desenvolve, vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem das lutas de classes. Conforme Cambi (1999) e Lombardi (2011) burgueses e proletariados produziram projetos antagônicos a respeito da educação. De um lado, o modelo ideológico positivista e, de outro,

o socialista, duas concepções com valores antagônicos que compreendem desde a sua organização social até a educacional.

A burguesia, com propósitos de manter a ordem social e a dominação da grande massa, tem como princípios uma educação adaptativa dos indivíduos à sociedade para perpetuar o equilíbrio social, evitar crises e formar cidadãos com os valores da laboriosidade e dos sacrifícios para a construção coletiva do bem comum (CAMBI, 1999). Desta forma, a classe dominante se apropria da escola utilizando-a como instrumento da sua propagação moral e disciplinatória para a classe subalterna, naturalizando uma sociedade desigual, competitiva e meritocrática.

Nessa sociedade, ao proletariado cabia uma educação voltada para capacitação, habilitação e disciplina ao exercício do ofício, enquanto que para a burguesia, aquela direcionada às artes, aos conhecimentos políticos e às ciências, no intuito em manter o poder e a ordem social da burguesia sobre as camadas populares.

A escola capitalista se estabelece com a função de preparar os trabalhadores para serem úteis ao sistema econômico e de produção, inculcando nas massas os valores convenientes as classes dominantes.

(...) ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, conseqüentemente sofre o mesmo processo, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido (PORTO, 2015, p. 455).

Por isso, a classe dominante se interessa pela organização da escola, disputando esse espaço como uma forma de manutenção da ordem e poder do sistema capitalista. Essa estratégia se torna possível por meio de instituições parceiras como a Igreja, ONG'S e o Estado burguês, que ajudam a fortalecer e disseminar a naturalização da desigualdade e da divisão social do trabalho. Portanto, a escola se apresenta como uma instituição cuja direção é objeto de disputa entre os capitalistas e classe trabalhadora, a qual depende da escola pública para ter acesso aos bens culturais como a ciência, a arte, o pensamento, a tecnologia.

A dominação, na contemporaneidade, se desenvolve também entre as nações detentoras do poder econômico e político, e os países em desenvolvimento. Os acordos entre os países periféricos e os órgãos de financiamento como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, com intermédio do Estado estabelecendo metas e orientando as políticas públicas,

promovem a legitimação de estratégias de dominação. Neste trabalho, a abordagem considera essas estratégias desenvolvidas pelos organismos internacionais que direcionam a política educacional brasileira, em especial a EJA.

Em 1990, a realização da primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, resultou num documento influenciador mundialmente no campo da educação: a Declaração de Joimtien. Esse documento propôs novas abordagens sobre as aprendizagens e algumas metas a serem atingidas no campo da educação básica. A partir dessa conferência, os países elaboraram planos decenais com diretrizes e metas a serem cumpridas no período entre os anos de 1990 a 2000. As principais metas a serem atingidas consistiam em assegurar que crianças, jovens e adultos de todo o mundo tivessem acesso universal à educação, reduzindo a taxa de analfabetismo absoluto e funcional.

No Brasil, em 1993, sob a presidência de Itamar Franco, implementou-se o primeiro plano decenal (1993-2003), acordado com a UNESCO. Um dos projetos mais evidentes no Brasil foi a erradicação do analfabetismo, o qual, de acordo com o Censo Demográfico do ano de 1991 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atingia 19,7% da população com mais de 15 anos no país. Porém, há indícios que o Plano Decenal não foi de fato cumprido. Aparentemente, o plano foi formulado com o objetivo de atender as condições internacionais para obtenção do financiamento para a educação (SAVIANI, 1999, *apud* ROGRIGUES, 2019).

Em 1996, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental (FUNDEF) que tinha como objetivo atender a modalidade do ensino fundamental por meio do repasse de verba da União e do Estado aos municípios. Entretanto, por intermédio de uma ementa constitucional, os recursos repassados aos municípios, que deveriam atender às metas estipuladas pelo plano decenal referente à erradicação do analfabetismo na educação básica fundamental foram vetados para a modalidade EJA.

Os municípios que tinham uma rede de Educação Infantil e que atendiam à Educação de Jovens e Adultos (EJA) não poderiam utilizar a verba do FUNDEF, nem para a Educação Infantil, nem para atender aos alunos da EJA do Ensino Fundamental. Como os Estados e os Municípios deveriam aplicar, no mínimo, 25% de um grupo de impostos e transferências para a Educação, sendo que 15% deveriam ser destinados ao FUNDEF, restava aos Estados aplicar 10%, no mínimo, para atender à Rede Estadual de Ensino Médio, prioritariamente, e profissional; aos municípios, restavam 10% para aplicação na Educação Infantil, prioritariamente, e no EJA. Assim, os municípios com arrecadações menores dispunham de pouca verba para

investimentos em EJA, tornando-se cada vez mais dependentes das instituições da sociedade civil, no que concerne ao atendimento dos jovens e adultos não alfabetizados (RODRIGUES, 2019, p. 52).

Na década de 1990 observa-se que o Estado adotou as orientações da Conferência de Jomtien (1990) priorizando o ensino básico apenas para os alunos entre as idades de 7 a 14 anos, deixando a EJA em segundo plano. Com isso, a responsabilidade dessa modalidade de ensino passou a ser compartilhada com a sociedade civil a partir do formato de parcerias.

Os não atendidos pelas ações governamentais foram socorridos por outros agentes sociais, como empresas e fundações empresariais, sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores etc., que realizaram cursos de alfabetização para os analfabetos e/ ou pouco escolarizados, para sua elevação na escolaridade nacional (RODRIGUES, 2019, p. 55).

Somente com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA foi incluída na previsão e aplicação dos recursos. Com a implantação do FUNDEB, Lei nº 11.494/07, a educação brasileira foi contemplada de forma mais abrangente, priorizando o atendimento das faixas educacionais desde a educação infantil até o ensino médio das áreas urbanas e rurais, além do ensino profissionalizante, EJA e educação especial.

Na primeira década dos anos 2000 destacam-se duas diretrizes nas políticas de EJA. A primeira revela o estreitamento entre alfabetização e a preparação para o mercado de trabalho, tendo em vista que na condição de alfabetizados haveria maiores chances quanto à sua empregabilidade e a segunda refere-se à dinâmica da inclusão-exclusão da empregabilidade (RODRIGUES, 2019).

Apesar da EJA ter sido reconhecida nas políticas públicas, não se pode perder de vista que há um grande jogo de interesse da burguesia para a classe trabalhadora. A ideia de estreitar educação e empregabilidade traz em seu bojo a promessa de emancipação econômica e elevação do *status quo* que não pode ser cumprida no neoliberalismo que naturaliza o próprio desemprego. Sendo assim, o sistema capitalista encontra, mais uma vez, formas de atender suas necessidades de mão de obra da classe trabalhadora, abundante e disponível, incorrendo na depreciação do valor desta mercadoria:

A educação negada na infância contribui para a exclusão do trabalho com direitos, na medida em que se constitui num empecilho real para o ingresso no mercado de trabalho formal. Contudo, a escolarização não é garantia de um futuro com trabalho com contrato, direitos, previdência e estabilidade. No modo de produção capitalista, a instabilidade é um fator tão primordial para a

manutenção do preço baixo da força de trabalho, quanto a própria existência de um contingente de desempregados (RODRIGUES, 2019, p. 57/8).

De acordo com Costa (2009), o Estado capitalista, por meio das elaborações de políticas públicas, visa criar um contingente de trabalhadores para competirem no mercado de trabalho, tendo como promessa que a educação escolar os tornará empregáveis. Porém, com as flutuações do mercado, bem como a expansão e retração do capital as ofertas de cursos de formação profissional não pode influenciar diretamente no mercado de trabalho. Desta forma, a educação no sistema capitalista passa a ser um mecanismo de acomodação, através de promessas de empregabilidade, aos excluídos, como estratégia de contenção de convulsões sociais decorrentes da miséria. Essa dialética de excluir e incluir os trabalhadores carrega em seu bojo a falsa percepção que, para ingressar no mercado de trabalho, os cidadãos devem ter os requisitos mínimos, cuja a busca são de sua responsabilidade, já que os governos oferecem oportunidades, como se não houvesse outros fatores sociais, econômicos, políticos e históricos que influenciam o mercado de trabalho.

Enquanto impera o discurso de emancipação econômica por meio da educação, com viés da empregabilidade, secundariza-se a real formação humana emancipatória para a classe trabalhadora na escola, em favor de uma formação para competir pelo emprego:

Com isso, conseguimos notar que a EJA, como uma educação de qualidade ou democrática, sempre teve um papel secundário nas políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial, até os dias de hoje, não sendo uma educação emancipadora, mas uma educação que servisse à classe burguesa ou para catequizar, e assim servir à Igreja Católica ou aos governantes que vinham em nome do rei de Portugal (RODRIGUES, 2019, p. 55).

Sendo assim, observa-se que a educação utilitarista que predomina a séculos no Brasil e, na atualidade, serviu para justificar a dinâmica da inclusão e exclusão dos cidadãos. Enfim, as metas e planos implementadas no campo educacional brasileiro, com os acordos nos quais o Brasil é signatário, não passaram de estratégias de convenção meros interesses para obtenção de força de trabalho barata, submissa e substituível, fortalecendo ainda mais os interesses internacionais da classe burguesa, de flexibilização total das relações e condições de trabalho.

2.1: A educação feminina no Brasil: notas para estudo

Com a promulgação da lei em 15 de outubro de 1827 foi inaugurada a primeira escola para meninas no Brasil. Apesar da conquista, legitimada como política pública, o cenário era desvantajoso para as mulheres. A quantidade de meninos que frequentavam a escola ainda era maior do que as meninas. O nível de aprendizado também era diferenciado: aos meninos cabia aprender matemática e geometria, já para as meninas, os cuidados domésticos.

Em 1827, surge no Brasil a primeira legislação referente à educação feminina. A lei admitia meninas somente na escola elementar, mas não nas instituições de ensino superior. A ênfase da educação permanecia na costura e não na leitura e escrita. Os pais desejavam, e a lei ordenava, que as escolas femininas enfatizassem as “prendas domésticas” que não eram ensinadas aos meninos. Poucas escolas públicas eram construídas para as meninas e os baixos salários, que eram pagos aos professores, também deixavam a educação feminina pouco atraente (RITT, 2012, p. 44).

A educação de nível superior institui-se como direito para as mulheres no final do século XIX, e cursos como medicina, engenharia e direito, os quais, somente os homens podiam frequentar, tornaram-se possíveis a partir da Reforma Educacional, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, impulsionada por uma pequena parcela de mulheres que conquistaram o direito de frequentar esses cursos antes negados.

Foi a Reforma Educacional de 1879 que abriu as escolas de medicina para as mulheres, como também para os demais cursos superiores, permitindo-lhes que adquirissem as profissões que antes eram reservadas para os homens. Mesmo assim, poucas mulheres conseguiram realizar este sonho. Além de terem de enfrentar toda a pressão e desaprovação social, as mulheres tinham de seguir a indispensável e caríssima educação secundária, que era o que as capacitaria para seguir em seus estudos (RITT, 2012, p. 47).

Entretanto, no novo século, a sociedade se configurava sob novos formatos em suas relações sociais, econômicas e políticas. Com o processo de urbanização e industrialização, as conquistas tecnológicas e os efeitos de duas guerras mundiais, surgiu a primeira expansão dos movimentos feministas que denunciavam ao mundo a opressão e a desigualdade social e políticas às quais as mulheres eram submetidas. Conforme evidenciado no capítulo 1, havia a necessidade de representações da figura feminina nos espaços públicos que legitimassem uma

rede organizada para transpor as correlações de forças entre homens e mulheres, efetivando aqueles direitos conquistados na letra da lei. O direito ao voto oportunizava às mulheres não somente a inserção para a vida política e social, mas também, a igualdade de direitos nas áreas da educação e profissional:

No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. A historiografia tem mostrado essas mudanças como resultado de uma política de concessão por parte dos poderes oficialmente instituídos e dirigidos pelo sexo masculino, sem atentar que as mudanças, assim como as chamadas "concessões", também foram resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas femininas. Sem o movimento das mulheres, sem a resistência de alguns e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para ser implantados (ALMEIDA, 1998, p. 27/8).

As escolas normais oportunizaram às mulheres a primeira via de acesso para a instrução pública e escolarizada possibilitando, posteriormente, sua profissionalização no mercado de trabalho. No início do século XX as discussões e as correntes de pensamento da época justificavam a inferioridade feminina a partir do argumento das diferenças com os homens na dimensão da competição física, extrapolando isso para outras dimensões como a cognitiva, a política, etc. Outrossim, os atributos considerados “naturais” da figura feminina como funções maternas e os cuidados com as crianças e a casa possibilitaram às mulheres a conquista de um setor específico do mercado de trabalho, em que se desenvolviam atividades de cuidado de crianças, lares e outros ambientes:

No começo deste século, correntes de pensamento voltadas para discussões sobre diferenças “naturais em termos de temperamento, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram todas as medidas tomadas na área educacional, consagrando as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. Os cursos de nível médio e profissional, com currículos voltados para atender às chamadas “especificidades femininas”, passaram a preparar as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde. As diferenças ditas “naturais”, aliadas ao conceito de vocação, foram incorporadas no discurso sobre a importância do trabalho da mulher [...]. Até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

Apesar das escolas normais se apresentarem como uma possibilidade de instrução e profissionalização para as mulheres, não se deve perder de vista que as primeiras escolas

normais foram destinadas exclusivamente ao sexo masculino e somente nos anos finais do Império as mulheres tiveram a oportunidade de uma coeducação, através de um currículo reduzido e diferenciado contemplando as habilidades domésticas (TANURI, 2000, p. 66).

A profissão do magistério surge para as mulheres no início do século XX como uma entre outras poucas opções para sua inserção no mercado de trabalho. Era considerada uma ocupação essencialmente feminina que poderia ser aliada ao trabalho doméstico e à maternidade.

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Vale ressaltar que tal oportunidade era destinada apenas para as mulheres brancas e de classe média, às mulheres pobres e negras, restava o trabalho em casa de família. A “virada” do século foi marcada por um movimento feminista elitizado, uma vez que as trabalhadoras livres pobres e as escravizadas recebiam atribuições para trabalhos braçais que demandavam grande força, desde as tarefas domésticas até a labuta na lavoura:

Logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Os pressupostos falaciosos de inferioridade biológica e intelectual feminina, fundantes da sua subordinação, opressão e exclusão nas esferas pública e privada da vida social as colocaram em condições desvantajosas no mercado de trabalho, quanto à disponibilidade de postos, quanto ao assalariamento em decorrência de formas objetivas e subjetivas na divisão sexual do trabalho. Apesar das mulheres pobres jamais terem sido poupadas das tarefas mais fatigantes, decorrentes do ambiente onde viviam até meados do século XX, no Brasil rural

predominantemente, e tal divisão justificará aos trabalhadores e às trabalhadoras suas atribuições, segundo seu gênero, aos postos de trabalho e aos seus valores no mercado.

A assimetria e a hierarquia entre trabalhos desenvolvidos por homens e por mulheres espelham a forma desigual com que se relacionam na sociedade e, assim, o trabalho é dividido conforme a organização que permeia as relações de gênero (MARCONDES, *et al.*, 2003), que combinavam opressão e exploração.

A divisão social e sexual de trabalho e a naturalização do feminino acarretaram, ao longo do século XX, uma dificuldade maior às mulheres de conciliar os estudos com o trabalho, pois sua figura sempre foi associada ao espaço privado e às obrigações referente aos cuidados da família e do lar.

Com a elaboração do primeiro Código Eleitoral do Brasil, em 1932, criou-se a Justiça Eleitoral que padronizava as eleições e colocava o voto como obrigatório, secreto, universal, para homens e mulheres. Com essa conquista do voto feminino, em 1932, incorporado à Constituição de 1934 como facultativo, poderiam exercer o direito ao voto as mulheres solteiras e viúvas que possuíam trabalhos remunerados. As mulheres casadas dependiam da autorização do marido para votar. Essa situação só foi modificada com o Código Eleitoral de 1965 que igualou o voto feminino ao masculino.

Na década de 1970, o Brasil testemunhava o avanço nos direitos assegurados pelas mulheres, esse período foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais e embates desses movimentos com o regime autoritário. Após 20 anos de regime ditatorial algumas mudanças começavam acontecer dentre o meio político e também nas políticas públicas. As mulheres nessa época levantaram pautas com temas específicos como direitos trabalhistas, direito a creche, saúde, sexualidade, contracepção e violência contra a mulher.

No período de redemocratização do Brasil, a partir de 1984, a Constituição de 1988 resultado de reivindicações em pautas relacionadas às minorias em seus direitos fundamentais e, nesse momento, os movimentos sociais ganham força, como o feminista, passa a reivindicar direitos referentes à educação, saúde, trabalho, sob a influência da segunda onda feminista no mundo.

A agenda de gênero, por sua vez, constituída nos anos 70 – integrada a uma agenda mais abrangente, em torno da democratização e da noção de direitos –, já se discriminara no final dos anos 80, sendo formulada por um movimento não mais unitário. Assim, quando, ao final da década de 80, a

agenda de reforma da ação do Estado se redefine e se torna mais complexa, também são mais complexos os vínculos com a agenda de gênero (FARAH, 2004, p. 53).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 caracterizada por ser democrática e garantir os direitos aos cidadãos, defende no Art. 5º assegurar a todos os cidadãos do país uma vida digna, livre e igualitária. Em contrapartida, as exigências econômicas do sistema liberal não oportunizaram um cenário acessível e democrático para todos.

A década de 1990, com as legitimidades das políticas públicas, foi constatado a elevação do nível de instrução maior entre as mulheres em comparação aos homens na população em geral. Segundo Bruschini e Lombardi (2002), no ensino fundamental ainda pode ser observada a igualdade de instrução entre os gêneros, porém a partir do ensino médio o cenário se transforma e as mulheres se sobressaem em relação aos homens. No ensino superior elas também ampliaram sua presença chegando a atingir 61%, no ano de 1997, nas universidades. (MELO, *et al.*, 2004).

Apesar do avanço da presença das mulheres nos espaços escolares ainda há questões a serem discutidas e que persistem como, por exemplo, a tendência à concentrações das mulheres em determinados postos de trabalho, ocupações, profissões, assumindo proporções de uma verdadeira “guetificação” das mulheres e certos nichos do mercado de trabalho. As áreas de conhecimento que predominam entre as mulheres estão ligadas aos setores de serviços.

Em relação ao ensino técnico e profissional, a presença maior das mulheres estão destacadas nos cursos das áreas do turismo e saúde. Já no ensino superior as áreas dominantes são as ciências humanas, letras e artes. (MELO, *et al.*, 2004).

Diante dos dados apresentados pelo MEC/INEP, do final da década de 1990, é possível questionar que a sexualização das ocupações ocorre precocemente nas escolas de ensino básico. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002).

A expansão dos níveis de escolaridade observados no setor formal da economia brasileira, tanto para o emprego feminino quanto para o masculino, (...) poderia ser interpretada tanto como resultado da expansão da escolaridade de 2º e 3º grau no país, como também pela maior exigência dos empregadores, principalmente os das médias e grandes empresas, em relação aos níveis de instrução de seus contratados (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002, p. 171).

O cenário atual, conforme dados coletados a partir do Censo Escolar e do PNAD Contínua de 2019, apresenta o seguinte panorama da frequência escolar do ensino básico brasileiro.

Modalidade	Nº de matrícula		População feminina		População masculina	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
Ensino Fundamental	15.018.498	11.905.232	95,8%	89,3%	95,8%	85,8%
Ensino Médio	7.465.891		76,4%		66,7%	
EJA (distorção idade-série)	3.273.668		Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio
			12,6%	22,5%	19,6%	30,1%

Fonte: Censo da Educação Básica 2019 (1)/ PNAD Contínua 2019 (2).

Na etapa do fundamental dos anos iniciais a taxa de frequência ficou muito próxima à universalização estabelecida pela Meta 2, do PNE, chamando a atenção aos resultados que indicam a adequação entre idade e a etapa do ensino fundamental frequentado. Ao analisar os indicadores por sexo, os resultados mostraram que ambos estavam na idade/etapa adequada (PNAD Contínua, 2019, p. 6/7).

No ensino médio, apenas 71,4% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam frequentando essa modalidade, todavia, no ano de 2019, nenhuma das grandes regiões brasileiras conseguiram alcançar a Meta 3, do PNE, que visa elevar a taxa de frequência dos alunos do ensino médio para 85%. Ao analisar os indicadores por sexo, percebe-se que as mulheres possuem maior frequência do que os homens, isso ocorre devido ao atraso escolar ocasionado do ensino fundamental (PNAD Contínua, 2019, p. 8).

Na EJA, a taxa de distorção idade-série apresentou o sexo masculino com maior taxa de ocorrência do que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano do ensino fundamental, no qual a taxa de distorção idade-série é de 29,8% para o sexo masculino e 18% para o sexo feminino. O PNAD Contínua 2019 classificou nessa etapa pessoas entre 14 a 29 anos, e apontou que os motivos por não frequentarem a escola envolvem questões como: dificuldades de conciliação com o trabalho, à procura de trabalho, inexistência de unidades escolares ou a longa distância da escola, falta

¹ http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882

² https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

de vaga, falta de dinheiro para pagar as despesas que deveriam ser garantidas pelo Estado (transporte, material escolar etc.), gravidez, problema de saúde permanentes, por ter que cuidar de criança ou adolescente, por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso ou pessoa com necessidades especiais em casa.

Atualmente, no governo Bolsonaro, a EJA vivencia várias incertezas. Após a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, as atribuições da Educação de Jovens e Adultos migraram para a Secretaria de Educação Básica (SEB), desta forma, não há nenhuma diretoria específica para tratar dos assuntos dessa modalidade.

O silenciamento institucional deixa à margem da escola um público bastante heterogêneo, composto por pessoas de origem pobre, da área rural, mulheres, além dos diversos grupos étnicos que não conseguiram se alfabetizar no tempo regular. Por isso, é fundamental reconhecer a EJA como um direito em processo de destituição e que necessita de várias ações políticas para que de fato se cumpra com o seu papel social e resgate o direito da escolarização dessa população que foi abandonada pelo Estado, em especial as mulheres.

A formalização na instrução escolar das mulheres foi uma conquista considerável ao gênero feminino que teve uma história demarcada por exclusões e limitações aos espaços públicos. Essas limitações e dificuldades de acesso à educação podem ser explicadas através da História da Educação. Mas, apesar de todas as implicações relatadas, a educação exerce um papel determinante nos diversos âmbitos das relações sociais, familiares, trabalhistas e entre os sexos. Ela possibilita as modificações estabelecidas por uma época na vida das mulheres e no seu modo de vida (ALMEIDA, 1998).

2.2: A segunda chance: políticas de EJA

Conforme já evidenciado anteriormente o Brasil após a transição do projeto político econômico, centrada numa economia industrial, criou uma necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. Sendo assim, a educação de adultos emergia como uma necessidade para atender esse novo contexto urbano-industrial.

Ao longo do século XX, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percorreu por diversos meios complexos e dinâmicos, cheios de contradições de interesses e ideologias, e foi se modificando através de muitas lutas sociais.

Ainda na década de 1950 inicia-se uma campanha para a erradicação do analfabetismo, porém naquele momento a prioridade da educação estava focada nas crianças e nos jovens. Na década de 1960, um novo impulso é realizado para as campanhas de alfabetização de adultos, mas com o golpe militar de 1964 esses movimentos são reprimidos. Na década de 1970 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a intenção de erradicar o analfabetismo em dez anos. Na década de 1980, com a reabertura da democracia, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar (BASTOS, 2011).

De acordo com tal orientação, o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, determinou a extinção da Fundação MOBRAL. Em seu lugar, criou-se a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ficou conhecida como fundação EDUCAR. Atuando de forma indireta e descentralizada, mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação e com instituições privadas, ou comunitárias, o órgão recém-criado atendeu, em 1986, 762.784 alunos, número considerado insuficiente, tendo em vista uma demanda, estimada pelo Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de Campinas, de cerca de 20 milhões de indivíduos excluídos da escola, em todo o território nacional (RODRIGUES, 2019, p. 47).

A Fundação Educar, por ter sido considerada insuficiente no atendimento as demandas do público jovens e adultos, foi extinta e encerrada em 1991, sob o mandato do presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1990.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, foram registrados importantes avanços na modalidade EJA e no ensino fundamental que passou a ser obrigatória e gratuita aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola na idade apropriada. A década de 1990 ficou marcada pela exclusão da EJA no nível fundamental como objeto de financiamento público, por meio da EC/14, a qual proibiu que verbas do fundamental se estendessem aos alunos de EJA, apesar disso, verifica-se nitidamente uma regulamentação da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que instituiu a modalidade EJA na educação básica com um formato diferenciado do ensino regular.

Em 2002, no governo Lula, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que tinha como objetivo ter uma referência nacional de EJA avaliando as competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que os alunos e alunas desenvolviam na vida cotidiana. A partir de 2009, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o ENCCEJA passou a certificar os alunos e alunas na modalidade do ensino fundamental, enquanto o ENEM certificava a modalidade de ensino médio (RODRIGUES, 2019).

Nos governos populares, no período entre 2003 a 2014, o Estado assume a responsabilidade dessa modalidade, criando, em parceria com o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa secretaria tinha como função discutir questões ligadas diretamente aos grupos denominados minoritários como os negros, os indígenas, a mulher e o público da EJA (BASTOS, 2011).

Durante os governos populares de Lula e Dilma, diversos programas foram criados e redesenhados, em relação a educação destinado ao público jovens e adultos.

Em 2003, o Programa Recomeço foi renomeado para o Fazendo Escola com o objetivo de ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público para os jovens e adultos e propiciar um atendimento educacional com qualidade, visando a transferência de recursos financeiros em favor dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Ainda neste ano, visando a inclusão educacional, é criado o Programa Brasil Alfabetizado com o objetivo de aumentar a escolarização de jovens e adultos e abolir o analfabetismo no Brasil (RODRIGUES, 2019).

Em 2005, foi criado o PROEJA com o objetivo de atender jovens e adultos para contemplar a Educação Profissional Técnica de nível médio, da qual são excluídos. No mesmo ano cria-se o PROJOVEM que se reestrutura em 2008 e passa a ser denominado como Projovem Integrado, visando a preparação dos jovens para o mercado de trabalho como também para outras ocupações alternativas geradoras de renda (RODRIGUES, 2019).

Em 2011, a SECAD se transforma em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e passa a cuidar do eixo inclusão. No mesmo ano, o PROEJA foi substituído pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos profissionais e técnicos nas redes federais e estaduais em instituições públicas como SENAC, SENAI, SENAR, SENAT e privadas (RODRIGUES, 2019).

Em 2018, sob o governo Temer foram extintas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Sob o governo Bolsonaro, em 2019, apenas duas iniciativas são criadas para a área da educação sendo o Médiotec e o Pronatec Oferta Voluntária (RODRIGUES, 2019).

É possível notar que os inúmeros programas elaborados a fim de corrigir a dívida histórica educacional com as educandas e educandos da EJA não se comprometeram de fato com a formação humana emancipatória. Apesar das numerosas estratégias adotadas por diversos governos, com o intuito de amenizar toda a trajetória de exclusão social dessa modalidade e desse público, percebe-se que, por meio do discurso denominado por uma

educação de qualidade, está implícita a intenção em manter a ordem vigente capitalista e a exploração da mão de obra da classe trabalhadora.

No Brasil, de acordo com dados do Censo Escolar de 2019, a EJA registrou um total de 3,2 milhões de matrículas. No ensino regular consta o registro de 1,9 milhão de matrículas no ensino fundamental e 2,3 no ensino médio. Os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas. Dentre essa faixa etária observa-se que 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas.

O nível de escolaridade das mulheres tem constatado um impacto na população economicamente ativa. A repercussão da escolaridade sobre o trabalho feminino tem se expressado em taxas mais elevadas entre as atividades que exigem maior instrução (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002).

A relação entre educação e mercado de trabalho proporciona aos sujeitos da EJA uma dicotomia, pois as necessidades de sobrevivência impõem trabalhar para escolher entre as necessidades básicas de sobrevivência ou estudar. E quando se trata de mães e pais de família, essa trilha escolar se estreita ainda mais, pois o cuidado com a família se torna um elemento central de suas vidas que sobrepõe à escolarização. Logo, a opção em geral recai em atender as demandas familiares, principalmente para as mulheres.

(...) a possibilidade de estudar no período noturno é uma importante conquista do trabalhador. Esse curso deve oferecer condições condizentes com tal alunado, que trabalha, chega tarde à escola, não encontra tempo para os afazeres escolares, de modo que possam ter um aprendizado de qualidade. Não se trata de se adequar às demandas do mundo da produção, mas compreender que as questões ligadas à sobrevivência têm prioridade na vida do homem (COSTA, 2000, p. 12).

Por isso, a EJA deve ser entendida de forma planejada, como um movimento plural e diversificado, sendo considerada por suas particularidades presentes (BASTOS, 2011).

CAPÍTULO 3: HISTÓRIAS DE ENFRENTAMENTO DA OPRESSÃO FEMININA, SOB A MEDIAÇÃO DA EJA

Após a compreensão histórica sobre a construção ideológica dos conceitos sobre o gênero feminino e um breve panorama das políticas públicas que envolvem a modalidade EJA no Brasil, este capítulo destina-se a contar histórias reais de mulheres que ousaram fazer o enfrentamento da opressão social e conseguiram retornar à escola para retomada de sua escolarização.

A escolarização é um direito de todos, mas ainda há pessoas que foram excluídas desse processo por vários motivos em determinado momento de suas vidas, para as mulheres, a EJA tornou-se uma alternativa de promoção social, econômica e identitária. (LIMA; STECANELA; POLETTI, 2013).

De acordo com o Censo Escolar de 2019, realizado pelo INEP ⁽¹⁾, dos 3,3 milhões de matriculados na EJA, os alunos com menos 30 anos representam 62,2% das matrículas. Nessa faixa etária as mulheres representam 42,9% do total de matriculados, as mulheres acima de 30 anos representam 58,6%. Dentre as 27 alunas entrevistadas foi constatada que 59,25% das mulheres tinham a faixa etária entre 16 a 29 anos, em contrapartida, 40,75% das mulheres incorpora a faixa etária entre 30 a 60 anos ou mais.

Apesar da taxa de escolarização ter crescido no país, chegando a 48,8% de pessoas com 25 anos ou mais tendo o ensino básico completo, os dados do Censo Escolar ⁽²⁾ de 2019, aponta que ainda há 51,2% que não concluíram o ensino básico, ou seja, 69,5 milhões, de brasileiros e brasileiras que não possuem essa etapa básica do sistema educacional.

Com o intuito de comparar os dados da amostra classificamos os grupos para análise das redações dividindo-os da seguinte forma: 1) mulheres entre 16 a 29 anos, e nele classificamos como jovens; 2) mulheres acima de 30 anos, sendo classificadas como adultas.

A pesquisa aponta que no grupo das jovens a maior causa do abandono escolar, no tempo regular, foi ocasionado pelo casamento e/ou namoro, totalizando 29% das redações. Em segundo plano, as causas mais evidentes foram por ocasionadas por gravidez e cuidados com

¹ http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206

² <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

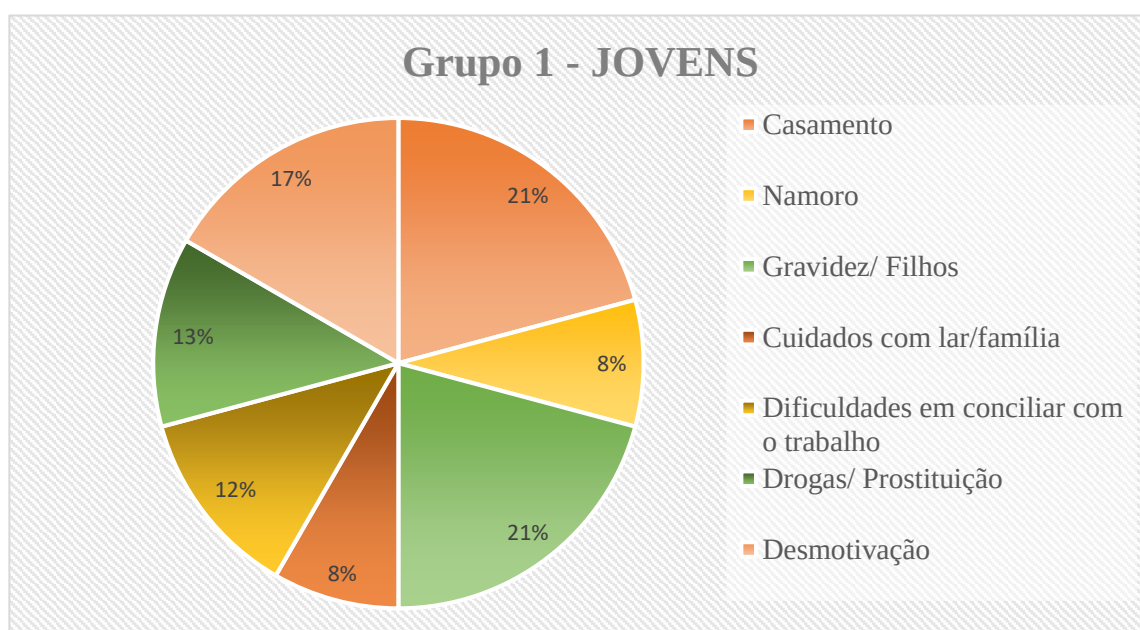
os filhos, 21%, seguidos pela desmotivação, 17%, além do envolvimento com as drogas e a prostituição, 13%. Outros fatores citados nas redações e não menos importante, porém com uma porcentagem menor acontecem pela dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com os estudos, 12% e os cuidados destinados ao lar e a família, 8%.

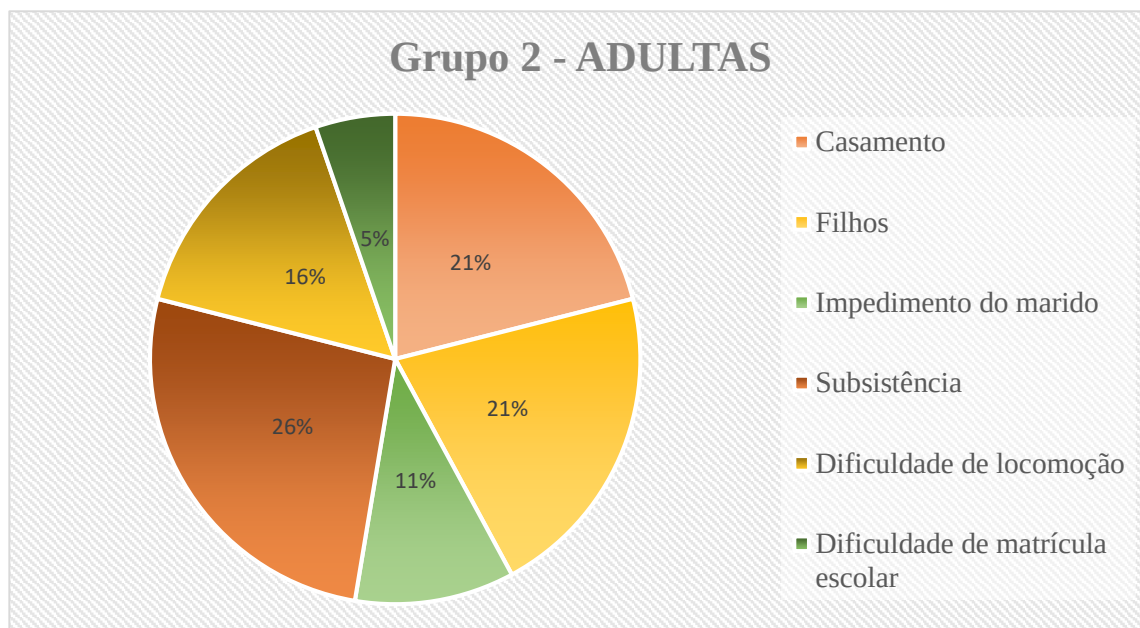
No grupo das adultas, os dados revelam que a principal causa do abandono escolar, no tempo regular, foi a luta pela subsistência, totalizando 26% das redações. Em segundo plano, as causas foram ocasionadas pelos cuidados com os filhos, 24% e pelo casamento e filhos, com 21%. Outros fatores apontados por esse grupo foram em relação ao impedimento do esposo e/ou companheiro, 11%, a dificuldade de locomoção para chegar até a escola, 16% e a falta de oferta de vaga para se matricular na escola, 5%.

É possível observar que entre as diferentes gerações há indícios em que o contexto social histórico influenciou diretamente a trajetória dessas mulheres ao abandono escolar. Nos tempos atuais observamos que as mulheres jovens abandonam a escola por diversos motivos, porém o que chamou nossa atenção para esse grupo, que difere das adultas, foi a desmotivação em estudar e o envolvimento com o uso de drogas e a prostituição.

Apesar das divergências geracionais encontramos alguns fatores congruentes entre os grupos de mulheres jovens e adultas, conforme apresentadas na Figura 1:

Figura 1: Motivos pelos quais as discentes abandonaram os estudos





De acordo com a agência de notícias do IBGE(2019) (1), os principais motivos para a evasão escolar estão: a necessidade de trabalhar, 39,1%, e a falta de interesse, 29,2%. Entre as mulheres, destaca-se a gravidez, 23,8% e os afazeres domésticos, 11,5%. Consolidando os dados apresentados pelo IBGE (2019), encontramos consonância entre nossas entrevistadas e percebemos que as marcas do processo histórico e a construção social que se constituiu a ideia do ser mulher, ainda estão presentes no cotidiano das suas vivências enquanto mulher, conforme mostram os relatos na íntegra a seguir:

“Deixei a escola ao 12 anos, para trabalhar ajudar meus pais eramos muito pobres” (V. 51 anos).

“Eu nasci em Alagoas. Meus pais e eu morava no sítio. Trabalhava na roça a gente não tinha muito oportunidade pra estudar” (R. 48 anos).

“Eu deixei a escola porque eu precisei trabalha para ajudar a minha mãe porque meu pai morreu” (A. 47 anos).

“Deixei a escola por falta de oportunidade no meu tempo tinha que trabalhar muito nova quando tinha 9 anos saia as 6h30 para trabalhar e voltava 5h20 e os 16 anos casei e o meu marido nunca concordou que eu voltasse a escola” (S. 40 anos).

“Parei de estudar, pois meu pai não parava em cidade nenhuma, quando casei engravidei e só trabalhei e cuidava da casa” (J. 53 anos).

¹<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

“Eu estudava e casei e o Mário não deixou estudar mais” (A. 37 anos).

“Eu deixei de estudar para cuidar da minha filha não tinha ninguém para cuidar dela. Era muito novinha.” (A. 62 anos).

Ao discutir a natureza socio-histórica da divisão sexual do trabalho doméstico, retomamos a discussão feita no primeiro capítulo dessa pesquisa, considerando a construção social do conceito de gênero.

Nesse sentido Sorj (2010) aponta que as desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 167).

Embora a infância pobre atinja meninos e meninas, para as mulheres a divisão sexual do trabalho doméstico significou desvantagens sociais, associando mulher e pobreza como categoria que configuram situações de subordinação de gênero e classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014).

Sorj (2010) recorda-nos que por muito tempo o trabalho de cuidado foi concebido como uma atividade naturalmente feminina e tratado como parte das obrigações do casamento. Assim, verificamos que no passado dessas mulheres, a presença, por vezes, de uma interdição baseada no julgamento de valor segundo o qual mulher não precisa de estudo, vai à escola para “se perder, para procurar namorado” (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 170/1).

De acordo com PNAD Contínua¹ de 2019, o principal motivo das jovens entre 14 a 29 anos terem abandonado ou nunca frequentado a escola, apontou-se como fator prioritário a necessidade de trabalhar. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar, 24,1%, seguido de gravidez, 23,8% e trabalho, 23,8%. Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo.

Nos relatos das jovens, da nossa amostra, também percebemos a consonância com os dados apresentados pelo PNAD (2019), e apesar desse grupo ser de uma geração atual que possuem algumas facilidades a mais no acesso às informações, é perceptível que o ideário sobre a figura feminina se mantém quase que intacta com as gerações anteriores, como se o destinos

¹https://www.google.com/url?q=https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf&sa=D&ust=1594868604149000&usg=AFQjCNFW1UbMcN0Gds10UG2QXyMigkvVkw

delas já tivessem sido traçados sem qualquer perspectiva de mudança, no formato de um ciclo de repetição sem fim, conforme mostram os relatos na íntegra a seguir:

“Eu parei de estudar porque as pessoas me chamava para matar aula” (F. 19 anos).

“Deixei porque eu não gostava de estudar, e ai já teve um conflito entre eu e o professor de matemática e acabei sendo expulsa da escola e não fui mais” (A. 17 anos).

“Eu só queria saber de zuar e não queria leva a serio e, foi ai que parei de estudar” (K. 20 anos).

“Eu abandonei a escola por que repeti de ano e desanimei, e também tinha uma professora que fazia diferença de alunos ai eu discuti com ela e parei de ir” (L. 17 anos).

“Eu parei de estudar porque não queria mais estudar então eu abandonei” (T. 18 anos).

“Com 13 anos comecei a namorar e logo em seguida eu engravidar fui morar junto com meu parceiro, eu até fui pra escola grávida mas não consegui pois sentia muitas dores, e então resolvi abandonar por conta da gravidez mesmo” (G. 16 anos).

“Deixei a escola porque casei e tive que ir embora para outra cidade” (C. 19 anos).

“Deixei a escola porque casei” (F. 17 anos).

“Eu parei a primeira vez de estudar porque comecei a namorar, então larguei o estudo. Voltei depois mais parei por o mesmo motivo, mais tinha me casado, voltei pela terceira vez e logo abandonei” (P. 21 anos).

Ainda, conforme dados apresentados pelo PNAD Contínua¹ de 2019, enquanto 92,1% das mulheres realizaram alguma atividade de afazer doméstico, esta proporção era de 78,6% entre os homens. A taxa de realização de afazeres domésticos variou, conforme os grupos de idade, de 76,9% entre os jovens de 14 a 24 anos a 89,2% entre os adultos de 25 a 49 anos. Em relação aos cuidados com as pessoas da casa essa taxa se diferenciava em relação ao sexo apontando que 36,8% das mulheres afirmaram realizar cuidados, enquanto entre os homens essa taxa era de 25,9%. A realização de cuidados está ligada principalmente à presença de crianças no domicílio.

“Eu larguei os estudos porque a minha mãe tinha 10 filhos e tive que ajudar criar. A fome era tanta que não tinha nada para se alimentar. Trabalhei com 12 na mansão do Conde e de lá para São Paulo com o mesmo patrão. Negros não estudavam” (M. 64 anos).

“Deixei a escola porque cuidava do meu sobrinho e porque engravidar” (R. 20 anos).

¹https://www.google.com/url?q=https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf&sa=D&ust=1594868604148000&usg=AFQjCNFYTDNKkDOs4q3tr54DAEXBZ1gC7A

Apesar dos altos índices de abandono escolar entre as jovens brasileiras, em 2019, mais da metade das mulheres, 51,0%, passaram a ter, ao menos, o ensino médio completo, enquanto entre os homens esse percentual foi de 46,3%. Ambas proporções vêm aumentando desde 2016, sendo mais acelerada entre as mulheres e mostrando que há uma melhoria em termos educacionais.

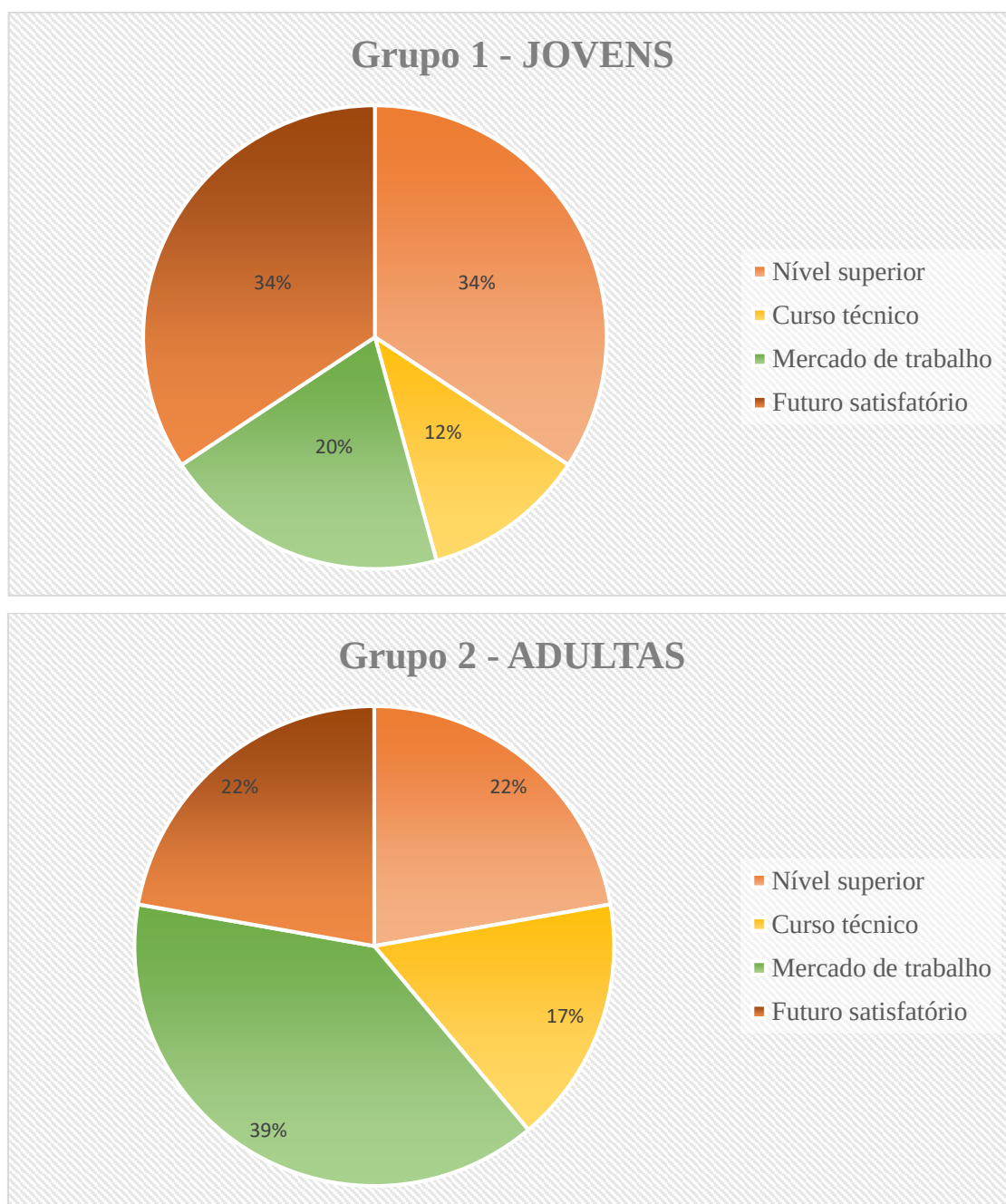
No Brasil, a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente. Somente nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola, que se principiou nas camadas mais altas da sociedade. Entretanto, as mulheres oriundas das camadas mais pobres foram conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, sem remuneração ou reconhecimento. (CARVALHO, 1999, *apud*, LIMA; STECANELA; POLETTTO, 2013, p. 7/8).

Cabe ressaltar, que apesar da manifestação do poder patriarcal estabelecido na sociedade, algumas mulheres não cederam a submissão imposta e fizeram valer seus direitos, construindo uma trajetória que possibilitou o retorno à escola.

Entre as entrevistadas da pesquisa, quando abordadas em relação ao retorno à escola e suas expectativas em relação ao futuro, após concluir o ensino básico, 34% das mulheres mais jovens apontaram o desejo de ingressar à universidade para obter a escolaridade em nível superior e ter um futuro mais satisfatório. Deixando para segundo plano o interesse em ingressar ao mercado de trabalho, 20%, e ingressar em um curso de nível técnico, 12%.

Para o grupo das adultas às expectativas em relação ao futuro não divergem tanto das mais jovens, percebe-se que expectativas estão alinhadas entre as faixas etárias. A principal expectativa para esse grupo após à conclusão do ensino básico é o ingresso ao mercado de trabalho, 39%, seguido do ingresso a escolarização de nível superior, 22%, visando um futuro satisfatório, 22%. Deixando para último plano o ingresso aos cursos de nível técnico, 17%. conforme apresentadas na Figura 2:

Figura 2: Motivos pelas quais as discentes retornaram para a escola



É possível notar que as oportunidades educacionais entre homens e mulheres nas diferentes sociedades não são desfrutadas da mesma maneira. As mulheres por terem longas e múltiplas jornada de trabalho ficam restritas a participação da vida social pública, logo a desigualdade de acesso ao mercado de trabalho e no desempenho escolar é tanto quanto consequências dessas disparidades (UNESCO, 2003, p. 3, *apud* BASTOS, 2011, p. 40).

Devido a trajetória histórica com baixa escolarização, muitas mulheres encontram dificuldades ao ingressar no mercado de trabalho e por consequência são submetidas a

contratações de postos de trabalhos considerados “sem qualificação” ressaltando a ideia de habilidades e capacidades femininas que seriam adequadas ao “trabalho simples” ou ao trabalho doméstico. (MARCONDES, *et al.*, 2003).

“Voutei porque eu precisava do estudo para continuar minha profição de cabelereira e sair das faxinas” (A. 37 anos).

“Voltei porque hoje em dia exigem muito no trabalho se agente está estudando (...) quero um futuro melhor para mim, um bom emprego. (...) eu quero chegar até a faculdade se Deus permitir dar orgulho para minha filha e minha neta” (A. 62 anos).

“Resolvi voltar pra ter um futuro. Meu filho fica com a minha mãe para eu estudar e meu sonho é ser enfermeira ou advogada (...) retomei meus estudo pra ter um futuro e da um futuro a meu filho!!!” (G. 16 anos).

“Eu quis voltar por conta do meu filho quero dar um futuro melhor para ele e só vou conseguir estudando, quero me formar, terminar meu curso de inglês e entrar na faculdade” (A. 16 anos).

A necessidade em contribuir com a manutenção da família ou até mesmo em arcar sozinha com as despesas do bojo familiar, a escolarização se tornou uma saída satisfatória para as mulheres em busca de melhores condições ao mercado de trabalho.

Aos homens já estariam imputados o trabalho considerado produtivo e a dispensa dos trabalhos domésticos, ao passo que para as mulheres o trabalho doméstico permanece como determinação, sobretudo em uma época em cada vez mais trabalhadoras entram e procuram manter-se no mercado de trabalho (HIRATA; KERGOAT, 1998, *apud*, MARCONDES, *et al.*, 2003, p. 95).

Por essa perspectiva a hierarquização entre os trabalhadores e trabalhadoras espelham de maneira desigual com que se relacionam na sociedade, assim o trabalho é dividido conforme a organização que entrelaçam as relações de gênero. A divisão sexual do trabalho interfere na ordem social, a qual está posta no centro de suas convenções a hierarquia e o valor (MARCONDES, *et al.*, 2003).

De acordo com PNAD Contínua¹ de 2019, havia no mercado de trabalho brasileiro 92,5 milhões de pessoas ocupadas com 14 anos ou mais de idade. Mais da metade da população em idade de trabalhar era formada por mulheres, 52,4%, entretanto, os homens representavam 56,8% da parcela da população que trabalhava.

¹https://www.google.com/url?q=https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf&sa=D&ust=1594868604160000&usg=AFQjCNGppI3bdXrGr9etA6058SmpP9gQ8g

Diante os dados analisados com a participação no mercado de trabalho a renda salarial entre os sexos evidenciaram a estimativa de R\$ 2.555,00 para os homens e de R\$ 1.985,00 para as mulheres, indicando uma proporção do rendimento das mulheres em relação ao dos homens de 77,7%.

Dentro de uma sociedade capitalista a lógica meritocrática burguesa associa o valor ao gênero, sendo assim a faixa salarial, para além da questão de gênero, também se associa diretamente com o nível de instrução. Essa lógica meritocrática estabelecida na sociedade fica evidenciada quando uma das entrevistadas associa a perspectiva de estudo com um trabalho bem remunerado, “Voltei porque quero vencer, ter um bom trabalho e recebe um bom salário” (T. 18 anos).

Conforme os dados apontados pelo PNAD Contínua de 2019, as pessoas que não possuíam instrução apresentaram o menor rendimento, tendo como média salarial em torno de R\$ 918,00. Por outro lado, o rendimento das pessoas com ensino fundamental completo ou equivalente foi 60,3% maior, chegando a R\$ 1.472,00. Por fim, aqueles que tinham ensino superior completo a média de rendimento estabelecia o valor de R\$ 5.108,00 registrando aproximadamente 3 vezes maior que o daqueles que tinham somente o ensino médio completo e cerca de 6 vezes o daqueles sem instrução.

Naturalmente esse posicionamento subordinado no mercado de trabalho, que só pode ser revelado com maior clareza através de estudos mais aprofundados, tem raízes históricas e é fruto da convergência de vários fatores, por exemplo, a discriminação racial e de gênero, as diferentes inserções socioeconômicas que engendram diversas oportunidades à riqueza, à educação, à cultura, etc (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002, p. 182).

A busca por melhores condições de trabalho e uma vida, minimamente, digna de subsistência levam as mulheres à retomada da escolarização. Porém essas mulheres enfrentam diversas dificuldades para se manterem nos estudos, pois além das estruturas patriarcais estabelecidas pelo Estado burguês as políticas educacionais não são formuladas para atender esse público com suas especificidades, as quais experimentam a hierarquia e a desigualdade geradas entre homens e mulheres na sociedade.

“Voltei pra escola porque tenho que arrumar um trabalho pra sustentar minha filha porque ela precisa muito de mim e do dinheiro pra comer. Meu sonho é arrumar um trabalho de arquiteta pode ganhar dinheiro pra comprar comida pra minha filha e pode dar o que eu não tive quando era criança” (K. 18 anos).

Relacionando os depoimentos das entrevistas em conjunto com dos dados apresentados pelo IBGE (2019) é possível observar que existe uma ideia que permeia o imaginário da classe trabalhadora associando o nível de instrução com melhores oportunidades no mercado de trabalho.

“Preciso terminar o estudo porque hoje em dia tá difícil pra arrumar um emprego (...)” (M. 42 anos).

“Agora cheguei a volta (para a escola) por falta de emprego. Eu não consegui arrumar nada porque pede escolaridade, meu sonho depois de formada é fazer uma faculdade e ser enfermeira, mais tem muitos obstáculos pela frente falta de emprego é um e eu hoje tenho 3 filhos que também não ajuda muito porque ninguém da emprego pra mãe de 3 criança é bem difícil” (L. 22 anos).

“Eu voltei porque quero vencer na vida e ter um emprego melhor, não tá fácil encontra trabalho por falta de estudo. Meu sonho é terminar os estudos e forma em Artes só quero aprender melhor e arrumar um emprego melhor” (S. 40 anos).

“Voltei porque tenho que arruma um serviço” (C. 19 anos).

“Voltei novamente, pois agora preciso seguir em frente com os estudos (...) meu sonho é fazer um curso de confeitaria no SENAI, só que pra isso, preciso trabalhar, e pra trabalhar preciso de estudo” (P. 21 anos).

Conforme discussão exposta no capítulo 2, podemos analisar que essa ideia reforça uma promessa feita pelo Estado que por meio da educação os trabalhadores se tornarão empregáveis, não levando em consideração que o âmbito educacional acontece pelas disputas ideológicas intencionais da estrutura capitalista vigente.

Para além dos interesses ideológicos do Estado, não podemos desconsiderar que há muitos sonhos e desejos dessas mulheres que ficaram ao longo do caminho, desta forma elas enxergam a escola como uma segunda chance para resgatar os direitos que lhes foram negados em suas trajetórias de vida.

“Voltei para se comunicar melhor, escrever, entender. Não quero mais abaixa a cabeça para os outros” (M. 64 anos).

“Me casei, cuidei dos filhos e marido, estão todos formados. Agora tenho 51 anos e resolvi voltar a estudar agora para realizar um sonho de fazer um curso de enfermagem” (V. 51 anos).

“Agora que meu filho casou decidi realizar meu sonho de se formar e ter um diploma. Meu desejo é arrumar um melhor emprego e aprender cada vez mais” (J. 53 anos).

“Sonho depois de formada arruma um trabalho e fica suave e forma família” (J. 17 anos).

“Voltei por que apesar de não gosta de estudar eu sei que foi um erro e que mais pra frente eu vou precisar e quero realizar meu sonho de ser advogada e pra isso tenho que estudar” (A. 17 anos).

Diante tantos anseios o espaço escolar, apesar desse espaço apresentar tantas ambiguidades em relação a reprodução de ideologia e resistência, tem um importante papel na vida dessas mulheres trabalhadoras.

A escola significa, (...) também o ingresso num grupo de pertencimento, uma forma de aprender conteúdos que levaram as mudanças nas relações com os filhos e ao planejamento de um outro futuro para eles, uma trajetória diferente das suas. Assim, a escola, tanto quanto o trabalho, é um meio para o que chamam de “melhorar de vida”, por ser um espaço onde se dá a luta contra o caráter desumanizante do capital, que se lhes impõe, um meio de conquistar uma vida mais digna dos seres humanos que são mediada pelo direito e não pela mercadoria (COSTA, 2005, p. 192).

Posto isso, ressaltamos que esse diálogo confere em entender que as dificuldades das mulheres, mães e trabalhadoras em seu percurso educacional encontra-se ainda longe de uma solução para os desafios impostos à realidade da escolarização da mulher na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa pesquisa tentamos esclarecer, por meio de alguns pontos de vista como a escola pode ser um instrumento de emancipação na vida das mulheres trabalhadoras pobres que buscam conciliar o trabalho, a vida familiar e os estudos, cursando a modalidade EJA.

Para empreendermos nossa discussão sobre a importância da EJA, como estratégia para emancipação feminina de mulheres dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, levamos em consideração fatores como: a discussão de gênero, a instituição escolar e suas trajetórias de vida. A partir desses fatores analisamos a conjuntura histórica que excluiu, e ainda exclui, a presença das mulheres em diversos espaços públicos, deixando-as à margem da plena participação social e circunscritas as suas escolhas que são determinadas por uma sociedade machista, em suas trajetórias laborais e escolares.

Partindo do pressuposto de que o fato de se pertencer ao gênero feminino, por si, é um fator de limitação de escolhas, devido ao machismo, foi possível constatar que ao longo do século XX, que a emancipação feminina foi conquistada por meio de muitas lutas e manifestações das mulheres pelo pleno exercício de seus direitos sociais, políticos e econômicos. As batalhas vencidas, apesar de legitimadas por legislações e políticas públicas, ainda não possibilitam a real e plena participação social da mulher em iguais condições na política, no trabalho, na família e em tantas outras instituições, devido à uma cultura patriarcal dominante vigente na sociedade capitalista que se perpetua por meio da associação entre a exploração e a opressão.

A figura feminina, ao longo da História Moderna, foi apresentada como um ser frágil, destinada aos cuidados da casa, família e filhos, circunscrito à vida privada, apesar de a realidade do modo de produção capitalista não impor diferenças de sexo, idade, saúde, nacionalidade, quando se trata da intensa exploração do trabalho, especialmente a população pobre dos ambientes urbanos, que depende totalmente da venda da força de trabalho para a obtenção dos meios que provêm as necessidades básicas de sobrevivência.

Desta forma, “naturalizou-se” a esfera feminina como, predominantemente, privada e da masculina, como pública, ao mesmo tempo em que se naturalizou, também, a subordinação da mulher à figura protetora e provedora do homem, essa ideologia se impõe até os dias atuais,

mesmo sob uma realidade de incontáveis famílias monoparentais chefiadas por mulheres, em função do avanço das forças produtivas, que demandam de mão de obra qualificada pelo capital.

Com vistas em tornar essa classe mais útil e produtiva, a educação foi um propulsor para o ingresso das mulheres à vida pública, o que contribuiu para que se propusesse políticas de educação feminina, como parte daquela mão de obra a ser amplamente aproveitada, especialmente em contextos bélicos, de guerras, em que os homens eram convocados para combater no “*front*”. Foi assim que a necessidade da mão de obra feminina no mercado de trabalho, bem como sua presença nos espaços públicos se tornou um tema interessante aos gestores do Estado burguês, a fim de atender as demandas do sistema capitalista, e isso levou a educação a se tornar fator obrigatório em suas vidas.

Portanto, a escola, numa sociedade capitalista, tem como finalidade distribuir os seres humanos na clássica divisão social do trabalho, formando uma cadeia cíclica de opressões e subordinações. Para a burguesia destina-se uma educação que forme os dirigentes da nação, os governantes (GRAMSCI, 1991), já para os trabalhadores a educação imposta ensina o saber fragmentado, mecânico, que os adapte à vida circunscrita ao trabalho alienado.

Ao analisar algumas dissertações e artigos sobre a temática da educação feminina no Brasil, o trabalho feminino e a luta pelos direitos das mulheres em conjunto com os dados publicados pelo PNAD 2019, é visivelmente perceptível que as mulheres do século XXI ainda enfrentam batalhas semelhantes das mulheres do século XX. A naturalização da ideologia de que “lugar de mulher é em casa, cuidando da família”, ou seja, circunscrita à vida privada, que destinaram as mulheres aos cuidados do lar e da família – ao mesmo tempo em que serve de pretexto para o pagamento de salários menores, quando elas trabalham em empregos assalariados fora de casa, exercendo, na verdade, a dupla jornada, configurou-se em desvantagens sociais ainda não superadas.

Como resultado dessa contradição, em que ao mesmo tempo em que a sociedade difunde a mulher como “rainha do lar” e explora seu trabalho assalariado fora dele, a preços menores, e ainda, pelo fato de tantas mulheres exercerem múltiplas jornadas, sendo responsáveis pelo trabalho dentro e fora de casa, bem como pela família, a elas é imposto como prioridade a manutenção da própria subsistência e familiar, relegando para segundo plano o processo educativo e de emancipação econômica e profissional, conforme pudemos constatar em todas as narrativas das mulheres colaboradoras da pesquisa, de forma unânime.

Apesar de todo o desenvolvimento científico e tecnológico que a sociedade capitalista alcançou, nas relações sociais, econômicas e políticas, as mulheres socioeconomicamente vulneráveis foram as mais afetadas em diversas áreas de suas vidas, pois vivem a associação de dois dramas: a exploração e a opressão. Mediante uma realidade de subordinação masculina, empregos precarizados e insalubres, com baixos salários e diversas violações de direitos em suas trajetórias, desta forma a EJA se tornou uma opção de emancipação para as mulheres estudantes analisadas nessa pesquisa.

Considerando a conjuntura analisada podemos afirmar que a retomada do processo de escolarização significa para essas estudantes, trabalhadoras e mães a possibilidade de superação do seus históricos familiares de origem analfabeta ou com baixa escolarização, a realização de um sonho que não pôde ser vivenciado quando jovens e a esperança de libertação de uma vida carregada de estigmas e lutas por sobrevivência.

Por fim, apesar de todos os desafios impostos, as mulheres trabalhadoras seguem lutando com dificuldades, que motivaram evasões e repetências escolares, mas conseguiram voltar para a escola e resgatar o destituído direito de se escolarizar e poderem aspirar a uma vida mais digna (COSTA, 2005). Como vimos nessa pesquisa, a naturalização do mito da fragilidade feminina, da sua subordinação, da sua responsabilização pelo destino da família e outras questões referentes à esfera feminina ainda podem se transformar em obstáculos objetivos para que elas consigam conciliar a vida familiar, laboral e a trajetória escolar, porém, as mulheres pesquisadas demonstraram, outrossim, que, apesar de todos os empecilhos é possível ambicionar um destino melhor do que aquele imposto pela sua condição de classe e gênero, e esse esforço é uma legítima forma de resistência ao machismo e à exploração capitalista, independentemente, do momento da vida dessas mulheres, como se pode depreender da colaboradora A., uma senhora de meia idade:

Voltei (a estudar) porque hoje em dia exigem muito no trabalho se a gente está estudando (...) quero um futuro melhor para mim, um bom emprego. (...) eu quero chegar até a faculdade se Deus permitir dar orgulho para minha filha e minha neta” (A. 62 anos).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas)

BASTOS, Ludmila. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8GPJ2B> Acesso em: 01/05/2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 19/07/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0#:~:text=As%20Notas%20Estat%C3%ADsticas%20objetivam%20ser,Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202019.> Acesso em 19/07/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acesso em 25/05/2020.

BRASIL. **Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 19/07/2020.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, São Paulo/ SP, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179> Acesso em 20/05/2020.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX**. Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 157-196, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100007&lng=en&nrm=iso Acesso em 25/05/2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia** / Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAVALCANTI, Vanessa R. S. **Mulheres em ação: revoluções, protagonismo e práxis dos séculos XIX e XX**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 30, dez. 2009. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/2265>. Acesso em: 26 nov. 2019.

COSTA, Áurea de C. **“Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro/ SP - vol. 8, nº 14, jan.-jun.-2000 e nº 15, jul.-dez./2000, p. 8-14. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2342/2080>
Acesso em: 25/05/2020.

COSTA, Áurea C. **Anônimas odisséias: a dupla destituição do direito à educação e ao trabalho na infância e na vida adulta.** São Paulo: Annablume, 2005.

COSTA, Áurea de C. **Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: O processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro.** In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. (org.). A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

COSTA, Áurea de C.; ROCHA, Jefferson A. da. **Cidadania e participação social: dois conceitos que não se confundem.** Revista de Direito da Unimep, Piracicaba, v. 16, nº. 31, p. 369-392, jul.-dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-1228/cd>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3071/1828> .
Acesso em: 27/07/2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1984.

EITERER, Carmem L.; DIAS, Jacqueline D.; COURA, Marina. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p161>
Acesso em 27/07/2020.

FARAH, Marta F. S. **Gênero e políticas públicas.** Revista de Estudos Femininos, Florianópolis, vol. 12, nº 1, jan.-abr.-2004, p. 47-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21/07/2020.

GITAHY, Rosan C. R.; MATOS, L. M. **A evolução dos direitos da mulher.** Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, v. 4, n. 1, p. 74-90, 12 jun. 2008. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/223> Acesso em 18/08/2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) Educação: 2018.** ISBN: 9788524044953. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> Acesso em: 25/05/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos cai; 3,3 milhões de estudantes na eja em 2019.** Censo Escolar, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em 19/07/2020.

LIMA, Cinara de; STECANELA, Nilda; POLETTTO, Letícia B. **As questões de gênero e as trajetórias de mulheres na EJA**. In: Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea. (Orgs.) Nilda Stecanela, Delcio Antônio Agliardi, Edi Jussara Candido Lorensatti. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014. p. 359-384.

LOMBARDI, J. C. **Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels**. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 41e, p. 347-366, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914> Acesso em: 12/05/2020.

MARCONDES, Willer; ROTENBERG, Lúcia; PORTELA, Luciana; MORENO, Claudia. **O peso do trabalho “leve” feminino à saúde**. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 91-101, Junho, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25/05/2020.

MELO, Hildete P. de, LASTRES, Helena M. M., MARQUES, Teresa C. de N. **Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil**. Revista Gênero. Niterói, v. 4, n. 2, p. 73-94, 1º sem, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31033/18122> Acesso em 10/08/2020.

MONTBELLO, Marina. **A proteção internacional aos direitos da mulher**. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v. 3, nº. 11, p. 155-170, 2000. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista11/revista11_sumario.htm Acesso em: 27/07/2020.

NARVAZ, M. G. **Gênero: para além da diferença sexual – revisão de literatura**. Revista Aletheia (ULBRA), Canoas/RS, n. 32, p. 174-181, mai-set, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3530> Acesso em 21/04/2019.

NÓBREGA, Ana Karina V. da. **O dilema da sub-representatividade feminina na política: evolução histórica e estatísticas**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5646, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70920/o-dilema-da-sub-representatividade-feminina-na-politica-evolucao-historica-e-estatisticas> Acesso em: 25/11/2019.

OLINTO, M. T. A. **Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise**. Revista Brasileira Epidemiologia, São Paulo/SP, vol. 1, n. 2, p. 161-169, 1998. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rbepid/1998.v1n2/161-169/pt/> Acesso em: 05/11/2019.

PINTO, Céli R. J. **Feminismo, história e poder**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, junho, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em 18/08/2019.

PORTO, Camila. **A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani**. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: v. 10, n. 20, p. 451-473, jul.-dez, 2015. Disponível em: <https://revistas.uff.br/index.php/rce/article/view/2222> Acesso em: 12/12/2019.

PRA, Jussara R.; EPPING, Léa. **Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 33-51, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 27/07/2020.

RESSINETI, Telma R. **A democratização do ensino fundamental de 06 a 14 anos: que concepção de democracia tem sido adotada nas leis federais?** 2014. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121896> Acesso em: 10/08/2020.

RITT, Caroline F. **A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero**. Revista do Curso de Direito da FSG, CAXIAS DO SUL, RS, ANO 6, N. 12, P. 41-53, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://ojs.fsg.br/index.php/direito/issue/view/48> Acesso em: 20/01/2020.

RODRIGUES, Gleco A. **A Eja: “um calcanhar de Aquiles” do processo de democratização do acesso ao conhecimento na educação escolar brasileira**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/ SP, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Mulher Brasileira: Opressão e exploração**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Rio Grande do Sul/ RS, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul-dez, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3038> Acesso em: 24/04/2019.

SORJ, Bila. **O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade**. In: COSTA, A. de O; e BRUSCHINI, M. C. A. (Org.) Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01/05/2020.

VERGO, Terezinha. **Revisão da Convenção 103 – amparo à maternidade: a atualidade da discussão sobre a divisão sexual do trabalho**. Revista da Fundação de Economia e Estatística: Mulher e Trabalho, n. 11, v. 2, p. 105-108. 2001.



Orientadora: Profa. Dra Áurea de Carvalho Costa



Orientada: Marília Ravelli
