

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MULHERES DA EJA: ENTRE SONHOS E DESAFIOS DA CONTINUIDADE**  
**NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS DA REDE MUNICIPAL DE**  
**SEROPÉDICA- RJ**

**NINA DE PAULA MARTINS MONTEIRO DE SOUZA**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MULHERES DA EJA: ENTRE SONHOS E DESAFIOS DA CONTINUIDADE**  
**NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS DA REDE MUNICIPAL DE**  
**SEROPÉDICA- RJ**

**NINA DE PAULA MARTINS MONTEIRO DE SOUZA**

*Sob a orientação da Professora Dra.*

**Celia Regina Otranto**

Texto submetido à avaliação  
como requisito parcial para a obtenção do  
grau de **Mestre em Educação**, no  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares

Seropédica, RJ

2015

371.822098153

S729m

T

Souza, Nina de Paula Martins Monteiro de, 1989-

Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica - RJ / Nina de Paula Martins Monteiro de Souza. - 2015.

129 f.: il.

Orientador: Celia Regina Otranto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2015.

Bibliografia: f. 122-126.

1. Mulheres - Educação - Seropédica (RJ) - Teses. 2. Educação de adultos - Seropédica (RJ) - Teses. 3. Educação - Aspectos sociais - Seropédica (RJ) - Teses. 4. Educação - Diferenças entre os sexos - Teses. I. Otranto, Célia Regina, 1947- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**NINA DE PAULA MARTINS MONTEIRO DE SOUZA**

**MULHERES DA EJA: ENTRE SONHOS E DESAFIOS DA  
CONTINUIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS DA REDE  
MUNICIPAL DE SEROPÉDICA- RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 04/02/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.ª. Dr.ª. Celia Regina Otranto (Orientadora)  
UFRRJ

---

Prof. Dr. Liliane Barreira Sanchez  
UFRRJ

---

Prof. Dr. Aristeo Gonçalves Leite Filho  
UERJ

Seropédica (RJ)  
Fevereiro/2015

## AGRADECIMENTOS

Sempre serei grata àquelas pessoas que me acompanharam durante toda a vida, minha base, minha família. Andréa, minha mãe, Nathalia, irmã, Janete, avó: continuem sempre me guiando de perto, vocês são essenciais. Edilson, meu pai e amigo: obrigada pelo companheirismo. Aos outros irmãos, Affonso, Amanda e Santiago, agradeço por me fazerem mais feliz porque sei que serão meus amigos para sempre. Meu amor a vocês.

Ao Tiago, companheiro, presente, com quem o aprender-ensinar é praticado constantemente: muito obrigada.

Gratidão às professoras Celia Otranto, minha orientadora neste trabalho, que confiou em minha capacidade de desenvolvê-lo, e Liliane Sanchez, orientadora de outrora, que me mostrou os caminhos para chegar aqui.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Seropédica, aos gestores e gestoras, professores e professoras das Escolas Bananal, Gilson Silva, Panaro Figueira e Pastor Gerson, por abrirem as portas para a realização do trabalho de campo e tão bem terem me recebido.

Às alunas da EJA que colaboraram com a pesquisa, um agradecimento especial por compartilharem um pouco de suas histórias, opiniões, sonhos e desejos. Sem elas, este trabalho não existiria.

## RESUMO

MONTEIRO, Nina. **Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica- RJ**. 2015. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

A diferenciação dos atributos femininos e masculinos, que se faz presente em nossas vidas desde a infância, se torna ainda mais evidente na fase adulta. Atualmente, as mulheres são maioria na população brasileira e também nas escolas e universidades, diferente de algumas décadas atrás, quando até o acesso à escolarização por elas era complicado. O público feminino também é maior nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando nos atemos a esse fato, podemos enumerar diversas possibilidades que fizeram essas alunas procurar essa modalidade e, quando se pesquisa mais a fundo, percebe-se que os motivos (quase em sua totalidade relacionados ao fato de serem mulheres) são, muitas vezes, comuns a muitas delas e que, apesar de grandes conquistas – principalmente no campo educacional, as mulheres ainda estão em busca de sua emancipação em nossa sociedade. É relevante o número de alunas da EJA interessadas em dar continuidade nos estudos e até de alcançar o Ensino Superior, muitas vezes visto como utopia, fato que foi constatado em estudo anterior, realizado no município de Seropédica, Baixada Fluminense. A partir destas situações-problema, propusemos analisar como alunas da rede municipal de ensino de Seropédica enxergam sua escolarização anterior e atual, na perspectiva das relações de gênero que permeiam as relações de poder em nossa sociedade, no sentido de conhecer suas expectativas e desejos, caminhos trilhados até agora e os que vislumbram trilhar, rumo à continuidade (ou não) do processo de escolarização. Desenvolvemos um estudo de caso, envolvendo quatro escolas municipais e, através de observações, questionários e entrevistas com alunas de EJA, obtivemos dados para realizar uma análise de conteúdo. Os resultados nos trazem uma perspectiva otimista em relação às expectativas das alunas para suas escolarizações já que, a grande maioria deseja dar continuidade, pensando até mesmo em ingressar no Ensino Superior. Por outro lado, concluímos que apesar de estarem mais confiantes, as alunas não percebem as tensões geradas pelas relações de gênero, que em muito influenciaram e ainda influenciam em seus processos de escolarização.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Gênero, Seropédica

## LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BEJA – Brinquedoteca na EJA
- CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança Paulo Dacorso Filho
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG – Organização não governamental
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEJA – Referencias Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPE-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SMECE – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



**LISTA DE TABELAS***Revisão bibliográfica*

- Tabela 1:** Reuniões Nacionais da ANPEd: Trabalhos envolvendo gênero no GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas 2000 a 2006/2007 a 2013.....p. 37
- Tabela 2:** Matrículas na rede municipal de Seropédica por nível e modalidade – 2013.....p. 44
- Tabela 3:** Atendimento em níveis de ensino na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Seropédica – 2014.....pp. 55

*Análise de Conteúdo*

- Tabela A:** Vida escolar antes da EJA.....p. 99
- Tabela B:** Vida escolar durante a EJA.....p. 101
- Tabela C:** Continuidade nos estudos.....pp.103 e 104
- Tabela D:** Trabalho.....p.107
- Tabela E:** Família e casa.....p.109
- Tabela F:** Relações de gênero na educação.....pp.111 e 112

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1:</b>	Faixa etária.....	p.63
<b>Gráfico 2:</b>	Estado civil.....	p. 64
<b>Gráfico 3:</b>	Alunas-mães (por escola).....	p.66
<b>Gráfico 4:</b>	Porque se matriculou na EJA.....	p. 67
<b>Gráfico 5:</b>	Atividade profissional remunerada.....	p. 68
<b>Gráfico 6:</b>	Gostaria de mudar de emprego.....	p. 69
<b>Gráfico 7:</b>	Estudar faz diferença na vida profissional.....	p. 69
<b>Gráfico 8:</b>	Parou de estudar pela primeira vez.....	p. 72
<b>Gráfico 9:</b>	Continuidade nos estudos.....	p. 74
<b>Gráfico 10:</b>	Incentivo na continuidade.....	p. 76
<b>Gráfico 11:</b>	Ser mulher influencia na vida escolar.....	p. 78
<b>Gráfico 12:</b>	Quem tem mais dificuldade em concluir os estudos.....	p. 80

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
Problema, objetivo e sujeitos da investigação.....	6
CAPÍTULO I - Considerações sobre histórico, políticas e sujeitos da EJA .....	10
1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos: entre a educação popular e a institucionalização.....	11
1.2 Quem são os sujeitos da EJA?.....	20
CAPÍTULO II - Sobre mulheres, processos de escolarização e relações de gênero na educação .....	24
2.1 Afinal: o que entendemos por gênero?.....	25
2.2 Mulheres, educação e trabalho no Brasil – breve histórico.....	27
2.3 Relações de gênero na EJA na atualidade .....	37
CAPÍTULO III - EJA em Seropédica e suas alunas: Caminhos percorridos na pesquisa de campo .....	42
3.1 O cenário da EJA em Seropédica .....	44
3.2 Os caminhos percorridos: procedimentos metodológicos .....	50
3.3 As escolas: lócus da investigação.....	55
CAPÍTULO IV - Pesquisa de campo: Observações e questionários.....	57
4.1 Conhecendo as escolas .....	57
4.2 Resultados iniciais: o que nos dizem os questionários? .....	61
4.2.1 Apresentação das alunas: um grupo diversificado .....	62
4.2.2 Educação, escolarização e gênero .....	71
CAPÍTULO V - Pesquisa de campo: Entrevistas.....	83
5.1 Apresentação das alunas.....	83
5.1.1 Aline.....	84
5.1.2 Eliana.....	87
5.1.3 Roberta .....	90
5.1.4 Irene.....	92
5.1.5 Marcele.....	95
5.2 Análise de conteúdo .....	97
CONCLUSÕES.....	115
REFERÊNCIAS .....	122
ANEXO 1 - Questionário.....	127
ANEXO 2 - Roteiro para entrevista semiestruturada .....	128

## INTRODUÇÃO

As relações entre gênero e processo de escolaridade têm sido abordadas há algum tempo em estudos acadêmicos, em diversas perspectivas, principalmente quando se trata de diferenciar as maneiras como se dão as escolarizações de meninos e meninas. Geralmente abordam o histórico do acesso das mulheres à educação institucionalizada ou discutem de que maneira as diferenças sociais pautadas no gênero implicam na permanência ou não das meninas e mulheres nas escolas no passado e nos tempos atuais. Alguns destes estudos fundamentam parte da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em Educação da UFRRJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc – e estão mencionados ao longo do texto.

Quando nos voltamos, porém, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um tema vasto e complexo, que suscita diferentes abordagens, se torna evidente que ainda há muito a caminhar em relação a estudos com o enfoque da influência da diferença de gêneros nesta modalidade de ensino. A EJA abarca uma quantidade imensa de possibilidades de investigação na perspectiva do gênero e é através dela que muitas pessoas conseguem acessar um dos seus direitos fundamentais: o acesso à educação.

São muitos os caminhos possíveis dentro desta realidade. E por falar em caminhar, acreditamos que se faz importante, nesta apresentação, trazer à tona os trilhos que nos trouxeram até este lugar, até o tema com o qual trabalharemos no decorrer do texto que segue: as relações de gênero na EJA. A necessidade de expor, resumidamente, a aproximação com esta modalidade de ensino e algumas reflexões dela decorrentes, se faz presente, pois foi a partir dela que começamos a nos perceber como pesquisadora e, com isso, chegamos até aqui. O contato inicial com a EJA se deu durante a graduação em Pedagogia, realizada no Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Reconhecendo a importância da área, a curiosidade por este tema começou a tomar forma quando percebemos que era pouco explorado no curso de Pedagogia. As disciplinas obrigatórias raramente tocavam no assunto e a disciplina optativa sobre o tema não era oferecida há um bom tempo.

No início do terceiro ano da graduação, cursando o quinto período e ainda sem saber muito bem qual o tema da área da educação que gostaríamos de aprofundar estudos, surgiu a oportunidade de ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID. Durante o processo seletivo, tomamos conhecimento do projeto do curso de Pedagogia no programa e foi grande o entusiasmo ao saber que nós iríamos atuar com a EJA, focando nas práticas docentes, pesquisando sobre teorias e políticas da modalidade. Iniciamos com grupos de discussão sobre textos recomendados pela nossa orientadora à época, Liliane Sanchez. Começávamos, assim, a nos aproximar desta realidade a partir de leituras sobre a história e o universo de políticas e práticas que fazem desta modalidade uma possível solução para um problema social, que é a falta de acesso à escola na idade dita apropriada - retrato da exclusão e da falta de oportunidades que afetam milhares de pessoas no nosso país.

O PIBID impulsionou bastante a vida acadêmica do grupo<sup>1</sup> atuante e, além disso, também trouxe um estímulo para que toda a Pedagogia da Rural se interessasse pela EJA. A influência proporcionou que nos fosse oferecida a disciplina optativa Tópicos Especiais para Educação de Jovens e Adultos, ministrada pelo professor Ramofly Bicalho. Suas aulas sempre estavam cheias, apesar do horário complicado para boa parte dos estudantes, e participação de todos era intensa. Era bastante interessante poder colocar lado a lado o histórico da EJA e a realidade que começávamos a vivenciar em sala de aula, enquanto bolsistas de iniciação à docência. O confronto de ideias era muito positivo.

A parte prática do nosso projeto foi muito marcante e determinante para que chegássemos ao Mestrado com o objetivo de investigar **a** e **na** EJA. Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, dois grupos imediatamente nos chamaram atenção: jovens e mulheres. A juvenilização, em si, não foi encarada com surpresa, foi apenas uma constatação. Já conhecíamos algumas escolas particulares que ofereciam EJA como forma de acelerar os estudos e boa parte dos que estão matriculados são jovens. Geralmente, sempre ouvimos dizer, isto se dá por conta de repetências. De fato, isto foi confirmado na escola estadual onde desenvolvemos por dois anos, nosso projeto do PIBID.

Nesta escola, localizada no município de Seropédica, a cerca de 2 quilômetros da UFRRJ, pudemos constatar que muitos são os problemas que fazem com que a EJA seja,

---

<sup>1</sup> O grupo do PIBID/Pedagogia do campus Seropédica era formado, na época, por oito bolsistas, uma professora-supervisora (docente da escola onde era desenvolvido o trabalho) e uma professora-orientadora.

ainda, um campo em consolidação na educação brasileira. Realizávamos nossas práticas e investigações no turno vespertino, pois as aulas do curso de Pedagogia se dão no período noturno. Obviamente, o maior número de adultos trabalhadores, tanto homens quanto mulheres, se matriculava à noite. Entretanto, as turmas de EJA tanto no ensino fundamental (6º ao 9º ano) quanto no ensino médio, tinham um número considerável de estudantes, a maioria com uma característica em comum: eram adolescentes, foram reprovados alguma(s) vez(es) e/ou eram ‘indisciplinados’ e, obviamente, já tinham idade suficiente para frequentar a EJA<sup>2</sup>. Algumas pesquisas recentes vêm sendo realizadas sobre esta questão, inclusive dentro do PIBID, onde integrantes do grupo se voltaram para a juvenilização, pautando suas investigações pelas questões das juventudes e seus cotidianos.

Outra característica da EJA naquela escola onde desenvolvemos a pesquisa do PIBID era a quantidade de mulheres, que nos despertou maior atenção por alguns motivos. O primeiro é o mais óbvio, elas eram a maioria dentre os estudantes, principalmente quando se tratava do público que se caracteriza tradicionalmente como alvo da EJA: adultos, trabalhadores, que abandonaram os estudos anteriormente. Mesmo sendo esse público a minoria naquela escola, era representado por alunas e alunos ativos e, geralmente, mais interessados que os jovens, que se constituíam na maior parte da turma.

Em seguida, percebemos a maneira como elas se colocavam nas aulas utilizando aquele espaço como canalizador das suas emoções e vivências. A atuação do PIBID consistia geralmente em debates e outras atividades diferentes do que as turmas estavam acostumadas: tentávamos incentivar a expressão, buscávamos dialogar, incitar a curiosidade e a troca de ideias e experiências. As mulheres sempre se sentiam mais à vontade e relatavam principalmente sobre sua família e seu papel de mãe. Suas opiniões geralmente tinham muita relação com os papéis que desempenhavam na sociedade e eram reflexo do que era ser mulher em Seropédica nesta época.

As nossas vivências familiares também tiveram certo peso na opção: a irmã adolescente que usa a EJA para acelerar os estudos, quando o ensino regular não atendia mais suas demandas; mãe e avó que também passaram pela modalidade, em épocas diferentes, mas por razões por vezes semelhantes, relacionadas à família e aos papéis

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), 15 anos para ensino fundamental e 18 anos para ensino médio.

inerentes aos gêneros. Enfim, como já manifestávamos algum interesse em trabalhar sobre relações família-escola na EJA, não poderíamos deixar de voltar nossos olhares para a questão de gênero.

A partir desta constatação, começamos a buscar mais informações sobre a questão e pudemos perceber que em muitos casos, as mulheres são, sim, maioria. O aprofundamento no tema tornou possível observar que, apesar de nos últimos anos terem surgido estudos envolvendo EJA e gênero<sup>3</sup>, ainda havia escassez de pesquisas sobre a temática de maneira geral. Percebemos que, além de aprender mais sobre aquele universo que muito nos estimulava, poderíamos contribuir dialogando com as pesquisas das quais vínhamos nos aproximando.

Partindo disto, resolvemos então escolher como tema da monografia as relações de gênero na EJA, tendo como enfoque a questão da família, intitulada ‘Mulheres na EJA: em busca da emancipação’<sup>4</sup>. A pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira o acesso das mulheres à EJA interferia nas suas relações familiares. Para isto, verificamos no grupo de colaboradoras, quais os motivos que as levou a sair da escola e o que as fizera voltar às salas de aula, se e como este retorno influenciava em suas relações familiares e nos papéis que desempenhavam, além de tentarmos perceber também se elas reconheciam as influências que estes aspectos, relativos ao gênero, tiveram nos seus processos de escolarização. Mais adiante, exploraremos um pouco mais os resultados desta pesquisa e os principais motivos relacionados pelas colaboradoras serão destacados, mas podemos adiantar que, praticamente em todos os casos, a relação com os papéis ‘tipicamente femininos’ que elas desempenhavam se mostrou muito significativa, se não determinante.

---

<sup>3</sup>Como, por exemplo, os estudos de Bastos (2011), Ferreira (2005) e Narvaz, Sant’anna e Tesseler (2013), com descrição completa nas Referências.

<sup>4</sup> Como o estudo desenvolvido para a monografia foi determinante para a escolha do tema da pesquisa no Mestrado e, em muitos momentos, vai subsidiar algumas reflexões sobre o assunto, optamos por apresentar aqui algumas considerações dela decorrentes, que fundamentam a presente introdução, a justificativa pela escolha do tema e sua importância no cenário educacional brasileiro.

Naquela pesquisa, de caráter qualitativo, realizamos, através da colaboração de educandas, uma análise da inserção da mulher na EJA, com foco na relação entre família e processo de escolarização. Constatamos que a família e o trabalho foram os principais influenciadores na saída da escola mas, por outro lado, são os fatores principais que as fazem retornar, através do apoio de filhos e companheiros. Concluímos que, apesar de viverem em uma sociedade generificada, as colaboradoras da pesquisa não identificam na maioria das vezes o quanto esta divisão de papéis interfere na sua liberdade e que a escola ainda não cumpre seu papel na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Porém, em relação às famílias, percebemos que é delas que as alunas/egressas encontraram mais apoio para seguirem em frente em suas caminhadas. Estes e outros aspectos relevantes serão destacados no decorrer do presente estudo.

A desigualdade observada entre os gêneros na nossa sociedade se identifica e se articula com a relação opressor/oprimido, trabalhada por Freire (1987). Essa relação é observada também na EJA. As alunas pesquisadas, de forma geral, se culpavam plenamente pelas dificuldades na vida escolar e, temos consciência de que este sentimento de culpa geralmente aflige as pessoas mais pobres.

Vivemos em uma sociedade capitalista, em que a meritocracia é altamente aclamada e muitos concordam que ‘só não vence na vida quem não quer’, que ‘basta ter força de vontade’. O público da EJA faz parte desta parcela da população, que é levada a crer que o esforço próprio é a chave para o sucesso. Em relação à sua escolarização, não seria diferente: geralmente não é levado em conta que é obrigação do Estado oferecer acesso à educação e qualidade no ensino, condições de vida dignas para a população, já que se entende que se a pessoa realmente quiser, vai estudar, nem que disso dependa fazer grandes sacrifícios. A baixa autoestima é fator comum nas turmas de EJA e é alimentada por um sistema educacional que não respeita as características e necessidades de seu alunado.

Se a qualidade da educação pública no Brasil ainda é sofrível, o acesso a ela, de maneira geral, tem melhorado nos últimos anos, apesar de os censos escolares dos últimos anos apresentarem decréscimo no número de matrículas, fato que é justificado pelo INEP (2013) pela maior taxa de aprovação de alunos<sup>5</sup>. Na EJA também observamos uma queda nas matrículas<sup>6</sup>, no entanto, sabemos que a modalidade é mais acessível atualmente do que há décadas atrás, tema que será explorado mais adiante. A melhora no atendimento, porém, ainda não contemplou a questão da permanência deste público nas escolas, que ainda se faz complexa. A heterogeneidade etária é mais intensa entre os discentes da EJA do que nas classes regulares (nas quais a diversidade deve ser constantemente considerada

---

<sup>5</sup> Acreditamos que a progressão continuada, ou sistema de ciclos, que vem sendo adotada ultimamente tenha relação com estes índices. Este sistema visa promover um tempo de aprendizagem diferenciado do usual, que é de um ano, ou 200 dias letivos, considerando e justificando-se pela heterogeneidade, partindo do pressuposto que pessoa possui um tempo próprio para aprender, a partir de suas habilidades. Ao final do ciclo, que pode variar em tempo de acordo com os objetivos a serem alcançados, o aluno será considerado apto ou não a avançar para outro nível. É importante que não se confunda com aprovação automática, onde não existe avaliação, ou seja, não há critérios. Em muitas redes escolares, a aprovação automática é aplicada ‘disfarçada’ de sistema de ciclos e as cobranças sobre professores e gestores é intensa.

<sup>6</sup> De acordo com o Censo da educação básica de 2012 (INEP, 2013), houve queda de 3,4% entre 2011 e 2012.



também). As dificuldades encontradas pelos alunos e alunas são intensas, pois já possuem uma grande bagagem de experiências que é desconsiderada pela escola, muitas vezes.

Além desta questão, há o fato de que boa parte dos alunos e alunas da EJA já se encontram, de certa forma, inseridos no mercado de trabalho. Sobre este aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 –, na seção V, artigo 37º, parágrafo 1, é bastante objetiva quando menciona que deverão ser oferecidas pelo Estado para o público da EJA “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996). No caso das alunas, não podemos deixar de destacar que essas características implicam ainda nas relações de gênero, dentre os quais destacamos alguns exemplos: cuidado com os filhos, dupla jornada de trabalho e resistência familiar.

E o que representaria todo este esforço feito por tantas pessoas que buscam a EJA, mais especificamente as mulheres? O que elas pretendem com este retorno à escola? Durante a investigação para a monografia supracitada (MONTEIRO, 2012) algumas alunas evidenciaram, nas suas respostas aos questionários aplicados, o desejo de ingressar no ensino superior. “Fazer uma faculdade” é uma fala comum entre algumas das alunas-colaboradoras<sup>7</sup>, que representa o sonho de algumas e a perspectiva de mudança de vida de outras. Este fator nos leva a refletir sobre novas possibilidades para a EJA. Se anteriormente ela era procurada com a intenção de conclusão dos estudos, obtenção do diploma de ensino fundamental e médio, agora muitos desejam, além disso, dar continuidade à escolarização. O mercado de trabalho, cada vez mais exigente, pode ser um estimulador desse desejo, mas há diversas outras perspectivas que podem e merecem ser analisadas. Assim foi se construindo o problema desta pesquisa.

### **Problema, objetivo e sujeitos da investigação.**

Ao problematizar a temática das perspectivas de acesso ao ensino superior por alunas da EJA, alguns questionamentos foram despertados: Quando, além da escolarização básica, as alunas da EJA se interessarem em dar continuidade aos estudos, cursando uma faculdade, quais implicações podem causar em seu cotidiano, em sua vida em família? Quais seriam os motivos que fazem as alunas de EJA se interessarem (ou

---

<sup>7</sup> Nos referimos àquelas alunas que participaram da referida pesquisa da monografia, respondendo ao questionário, como alunas-colaboradoras ou colaboradoras.

não) em ingressar em uma faculdade? Cada pergunta possibilita o surgimento de um novo questionamento, são muitas as possibilidades de pesquisa para encontrar as respostas.

Estas questões abriram nossa visão para estas possibilidades e foi a partir delas que definimos o tema e desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada. A investigação sobre a modalidade se deu na esfera da gestão municipal e o **objetivo geral** foi verificar a quantidade de mulheres que cursam a EJA na rede municipal de educação de Seropédica, suas dificuldades e projetos de continuidade da escolarização, com vistas a perceber se elas têm intenção de ingressar no ensino superior.

Para isto, foi necessário executar algumas tarefas, nossos **objetivos específicos**: a) levantar o histórico da educação em Seropédica, observando o quantitativo atual de escolas que oferecem EJA e estimar o percentual de mulheres nesta modalidade; b) verificar quantas alunas tem pretensão de dar continuidade na sua escolarização e, quem sabe, cursar o ensino superior e quais são os cursos de maior interesse; c) averiguar se as alunas se sentem estimuladas, através de seus professores e professoras, para além da questão meramente de conteúdo, a buscar pela continuidade nos estudos; d) descobrir quais são as maiores dificuldades encontradas pelas alunas; e) analisar o papel das relações de gênero na EJA.

Entendemos que, para além de justificar a escolha deste tema com os caminhos seguidos, é necessário também dialogar com estudos anteriores sobre EJA e gênero, categorias que serão exploradas em análise bibliográfica. A fim de atender a esta demanda que consideramos intrínseca à nossa intenção com esta pesquisa, apresentamos, nos primeiros capítulos desta dissertação uma contextualização histórica, através da qual fundamentamos teoricamente os problemas apresentados. No primeiro capítulo, discutimos qual o cenário da EJA no Brasil e, no segundo, apresentamos a perspectiva de gênero adotada durante o desenvolvimento dos estudos, um breve histórico da educação para mulheres no país e, por último, o levantamento de alguns aspectos das relações de gênero na modalidade trabalhada de modo transversal.

Sobre os sujeitos desta pesquisa, pode-se afirmar, diante do exposto que, além de ser um grupo composto por mulheres – historicamente segregadas em nossa sociedade – está inserido em uma modalidade que ainda é alvo de muitos preconceitos e, além disso, sofre com a falta de preparo do corpo docente e de gestores para lidar com suas necessidades e realidades. Outro fator que merece destaque é o local onde estas mulheres

estudam: o município de Seropédica, localizado na baixada fluminense, emancipado há pouco menos de 20 anos e uma rede escolar que atende também aos moradores de bairros próximos dos municípios vizinhos de Nova Iguaçu e Itaguaí.

Como nossa investigação se deu na esfera municipal, o nível máximo de escolarização oferecido é o segundo segmento do ensino fundamental, o que pode sugerir um questionamento: por que, então, verificar ‘precocemente’ o interesse destas alunas pelo ensino superior, visto que elas ainda não chegaram ao ensino médio? Além dos motivos supracitados, percebidos na pesquisa para a monografia mencionada anteriormente, há o fato de que Seropédica abriga o campus sede de nossa Universidade. Apesar disto, a população do município é pouco representada entre os estudantes. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que recebe estudantes de todos os cantos do Brasil, ainda não é totalmente acessível para a população seropedicense, apesar de alguns avanços nos últimos anos.

Sendo assim, para além das questões voltadas ao mercado de trabalho, ingressar em uma universidade pode significar também a realização de um sonho, que no caso específico das alunas da EJA, é percebido por muitas, como uma utopia. Para tornar o sonho realidade é fundamental o acesso ao ensino de qualidade e a possibilidade de permanência nas escolas e universidades, assim como o desenvolvimento da consciência, nas mulheres brasileiras, principalmente as de baixa renda, de que ainda é preciso lutar para que haja, de fato, igualdade de direitos.

Estes aspectos, específicos da pesquisa empírica, são abordados primeiramente no capítulo três, onde apresentamos o município de Seropédica, local da pesquisa, os caminhos percorridos para sua definição e os detalhes sobre as metodologias que foram utilizadas no campo, a saber, observação participante, questionário e entrevistas semiestruturadas com alunas escolhidas que aceitaram colaborar com a investigação, que se configura como um estudo de caso.

No capítulo quatro, apresentamos nosso campo de pesquisa, ou seja, as quatro escolas escolhidas para a investigação, além dos dados coletados através dos questionários acrescidos das análises que nos foram possíveis através deles. No quinto capítulo, abordamos a realização das entrevistas, apresentando as alunas que colaboraram nesta etapa, seguida pela análise de conteúdo e discussão dos resultados obtidos. Para finalizar, apresentamos nossas considerações finais e as conclusões da pesquisa.

Buscamos, com esta pesquisa, contribuir para que as alunas e egressas da EJA, exemplos de mulheres marcadas por todo este histórico de exclusão brevemente comentado no texto introdutório, tenham mais espaço no Ensino Superior. Acreditamos que os estudos sobre estas mulheres nos possibilitam enxergar, através de diversas perspectivas de análise, boa parte dos desafios que a educação brasileira nos apresenta, os quais, para serem enfrentados e superados, precisam, antes, ser reconhecidos e localizados no tempo e no espaço. Não podemos considerar a dificuldade de acesso às escolas algo distante dos grandes centros urbanos, pois não o é. Não podemos responsabilizar alunos e alunas por suas dificuldades se não compreendermos e nos apropriarmos do contexto social no qual estão inseridos.

Diversas são as possibilidades de analisar como as relações de gênero se manifestam na educação. Estas e outras muitas questões fazem parte do macrocosmo do cenário atual da educação brasileira. Porém, se não nos é possível abraçar todas estas questões, ao voltarmos os olhares para um público específico, dentre os tantos oprimidos, estaremos certamente buscando perceber como isto se manifesta em nosso entorno.

Os panoramas abordados para que pudéssemos compreender como a EJA se apresenta na perspectiva das relações de gênero, que certamente extrapolam esta pesquisa, são vários. No entanto, pretendemos, ainda assim, contribuir no sentido de apresentar parte de uma história (ainda pouco contada) da educação brasileira e dialogar com esta realidade, impulsionando a reflexão sobre práticas e políticas que possam tornar os desafios, que as alunas – e também alunos – da EJA encontram pela frente, possíveis de serem superados.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTÓRICO, POLÍTICAS E SUJEITOS DA EJA**

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha alcançado o patamar de modalidade de ensino recentemente no Brasil, seu histórico pode ser considerado longo. O analfabetismo sempre foi uma realidade em nosso país, bem como a consequente escolarização de pessoas adultas. Entre muitas tensões, sua história vem se construindo e o campo, se consolidando. O conceito de EJA foi modificado e evoluiu desde que se considerou a importância da extinção do analfabetismo em nosso país.

As políticas públicas para educação de adultos foram moldadas sempre de acordo com os interesses políticos de cada época e muitas transformações ocorreram desde meados do século passado, quando o Estado assumiu a responsabilidade pela educação básica para todos, como veremos adiante. Estas mudanças, que com o tempo vieram a tornar a EJA uma modalidade de ensino, e não mais uma medida paliativa para rápida alfabetização e melhora no desenvolvimento econômico no país, ocorreram a partir de debates e propostas realizadas em conferências internacionais de educação de adultos, bem como por conta das mudanças nos governos brasileiros e, conseqüentemente, nas suas políticas educacionais, além do envolvimento de movimentos sociais, principalmente aqueles que reivindicam direitos iguais para todos.

Tudo isto vem resultando em um reconhecimento maior dos sujeitos educandos e educandas da EJA e suas especificidades, o que é muito importante para a democratização da educação de maneira geral. Neste sentido, este capítulo foi desenvolvido, no intuito de apresentar uma análise histórica do desenvolvimento da EJA no Brasil, baseada nas políticas públicas (ou na falta delas) e no paradigma da educação popular, muito importante na construção do conceito de Educação de Jovens e Adultos. Além disto, iniciaremos as discussões acerca dos sujeitos da EJA, que são, sem dúvida, os sujeitos desta história.

## **1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos: entre a educação popular e a institucionalização**

O direito à educação, universalizado através da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, foi e ainda é negado à grande parcela de nossa população. A Educação de Jovens e Adultos tem sua origem a partir da histórica “exclusão social e econômica de uma parcela da população, que não teve ou tem acesso à escolarização na infância ou em idade considerada adequada e que, conseqüentemente, permanece presa a uma realidade de exclusão” (MONTEIRO, 2012, p. 12).

Durante muito tempo, a Educação de Jovens e Adultos foi um campo marginalizado, devido ao fato de que a alfabetização de pessoas adultas não foi priorizada pelo poder público. A educação era pensada de maneira restritiva e o espaço para discutir os problemas sociais que nela se refletiam, eram limitados. A partir do momento em que se começa a pensar a educação e a escolarização abrindo diálogo com outros espaços, tais como: família, gênero, extrato social, etc., fica mais clara a compreensão da real importância da “democratização do acesso ao conhecimento” (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 59).

Embora este estudo analise a EJA de um ponto de vista institucionalizado, não há como negar que existe um sem-número de processos formativos envolvidos por ela, em espaços não formais de escolarização. Neste sentido, a afirmação de Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001, p. 58), que a EJA “transborda os limites da escolarização em sentido estrito”, se encaixa perfeitamente no tema que será desenvolvido neste tópico: a relação entre a educação de adultos e a educação popular. Esta é parte da história da EJA que perpassa o paradigma da educação popular, o qual fundamenta também os anseios de realizar esta pesquisa.

A história da EJA, sobre a qual destacaremos alguns pontos que consideramos importantes para a pesquisa, é perpassada por diversas experiências pontuais, pautadas por interesses hegemônicos das classes dominantes. Foi sobre o problema do analfabetismo no Brasil que a EJA iniciou seu desenvolvimento e, a partir de novas demandas, como a escolarização em outros níveis e a educação continuada, vem se consolidando como campo de atuação de profissionais e estudos acadêmicos.

Acompanhando a história da educação como um todo, a educação de adultos em nosso país teve seu início com a catequização realizada pelos jesuítas no período de colonização e se desenvolveu baseada nas transformações sociais, econômicas e políticas. Nos séculos seguintes pouca foi a atenção dada a esta questão, visto que não era importante, tampouco interessante, que grande parte da população tivesse acesso à alfabetização. Nos tempos de escravidão, por exemplo, em que as diferenças sociais eram consideradas algo comum e ainda mais aclamadas do que hoje são, não houve nenhuma ação política em relação à educação de adultos.

As atenções começaram a se voltar para esta questão no século passado, na década de 1930, quando a Constituição de 1934 determinava como competência da união a elaboração de um plano nacional de educação “compreensivo do ensino de todos os graus e ramos” e previa a responsabilidade do Estado com o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”, fazendo com que o mesmo assumisse assim, pela primeira vez, o compromisso com a educação de adultos (BRASIL, 1934). Desde então, muitas foram as tentativas de exterminar o analfabetismo no Brasil. Entretanto, os objetivos de boa parte delas não eram em prol da autonomia dos cidadãos.

Nos anos 1940 e 1950, com o advento do Estado desenvolvimentista, surgiu a necessidade de que a população fosse instrumentalizada, para que o Brasil obtivesse sucesso nesta transição político-econômica pela qual passava, em que a industrialização transformava a economia, até então baseada na agricultura. Diante desta nova realidade que se instalava, surgem algumas iniciativas para a educação de adultos no Brasil, como o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, e programas/campanhas governamentais que foram implementadas e, logo depois se extinguíram, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1950).

A Campanha de Educação de Adultos merece destaque, pois foi a primeira política pública para a educação que previa a importância da educação de adultos na melhora dos níveis educacionais e seus efeitos na educação das crianças, tendo Lourenço Filho como principal organizador. A União, a partir de então promoveu a distribuição de fundos voltados especificamente para a educação de pessoas adultas, permitindo assim a criação e manutenção do ensino supletivo no nível estadual.

Não houve, durante a Campanha, apresentação de possibilidades metodológicas específicas para a alfabetização de adolescentes e adultos. Apesar disso, Di Pierro,

Joia & Ribeiro (2001, p. 60) afirmam que justamente neste fato residiu sua importância, já que a partir desta Campanha houve maior reflexão pedagógica acerca do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil e suas consequências sociais.

Em contrapartida, e para além desta e outras campanhas nacionais, surgem no cenário nacional os Movimentos Regionais de Educação de Adultos, que, desde os anos 1950/60, representaram com maior intensidade a vertente da EJA que se configura como educação popular.

O paradigma da educação popular deu um novo significado ao processo ensino-aprendizagem, tendo como base a sua continuidade refletida no cotidiano dos sujeitos, tanto discentes quanto docentes, sua práxis, sua autonomia, valorizando o conhecimento popular e a realidade social dos indivíduos. Foi perceptível, também, a mudança nas práticas pedagógicas que adotaram o discurso da ‘prática transformadora’ que visava a transformação do senso-comum em saber crítico. Neste sentido, a educação seria algo contínuo, para toda a vida, que ultrapassaria as fronteiras da escolarização.

Estes movimentos foram inspirados pelas ideias e práticas de Paulo Freire, educador que lutava pela democratização de oportunidades e buscava promover a cultura popular. Paiva (2003) fez o resgate histórico de alguns destes movimentos, dentre os quais podemos citar o Movimento de Cultura Popular (1960) e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961), ambos extintos com o golpe civil-militar, além do Movimento de Educação de Base, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, iniciado em 1961, que, entre idas e vindas, existe até hoje.

Os grupos, que se organizavam em articulação com os movimentos sociais, tinham por objetivo a politização das massas, desenvolvendo uma educação de adultos que realmente primasse pela transformação social e que, de maneira crítica e dialógica, propiciasse aos educandos e educandas a assunção de seu lugar na sociedade, enquanto sujeito histórico e reflexivo, que produz cultura e participa da transformação da realidade ao seu redor. Com este enfoque, cada um dos movimentos contribuiu na formação crítica dos indivíduos das camadas populares aos quais alcançaram, através de suas campanhas de alfabetização e educação de base.

A teoria de Paulo Freire também fundamentou o último programa de educação de adultos em nível nacional anterior ao golpe civil-militar – o Programa Nacional de



Educação de Adultos. Assim como muitas outras experiências de educação popular, desestruturadas pela repressão da época, essa também foi encerrada. Freire, exilado, não deixou de desenvolver suas práticas alfabetizadoras em outros países, sempre voltadas para a formação crítica dos indivíduos, a partir de seu método das palavras geradoras. As palavras geradoras eram propostas pelos próprios alunos e faziam parte de suas vivências cotidianas. Desta forma, era mais fácil a memorização, faziam parte de um contexto familiar aos educandos e, conseqüentemente estimulava muito mais reflexões e críticas. Dessa forma, Paulo Freire desenvolvia a formação política dos adultos, além de promover a alfabetização, em curto espaço de tempo. Não é difícil perceber porque Paulo Freire foi cassado pela ditadura militar.

Naquele período de muita repressão e censura, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Fundado pelo governo federal militar, em 1967<sup>8</sup>, proclamava como seu objetivo a extinção do analfabetismo no Brasil em dez anos, bem como promover melhoria na qualidade de vida da população, porém seu perfil ideológico se configurava de acordo com a realidade ditatorial da época. De acordo com Paiva (2003), os ideais disseminados por Paulo Freire, com origens na educação popular, foram utilizados, de forma descontextualizada no MOBRAL: a proposta inicial com a qual Freire vinha trabalhando foi sofrivelmente adaptada aos ideais políticos, econômicos e sociais deste período.

Paiva (2005) nos lembra que o Brasil daquela época começava a se submeter à teoria do capital humano, que desde o final dos anos 1950 vinha se estabelecendo no país, com seu viés economicista, que via na educação a possibilidade de alcançar maior desenvolvimento econômico. A partir deste ponto de vista, o combate ao analfabetismo proposto pelo MOBRAL tinha finalidade controversa, já que, apesar de ser visível a preocupação e o reconhecimento da necessidade da leitura e da escrita, os objetivos se centravam em “tirar o Brasil do atraso” (PAIVA, 2005, p. 172) e não na conquista de um direito pelos indivíduos.

O MOBRAL, junto a “outro projeto protagônico para educação de jovens e adultos” (PAIVA, 2005, p. 171) daquela época, o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei 5692, de 1971, compunha, de acordo com Paiva (2005, p. 178), “um sistema de serviço: a alfabetização e as quatro primeiras séries do 1º Grau era realizada pelo primeiro

---

<sup>8</sup> As atividades do MOBRAL, no entanto, só foram iniciadas em 1970.

(...) enquanto às secretarias de educação passou a caber, cada vez mais, o segundo segmento do 1º Grau e sua expansão”.

Bello (1993), porém, destaca que, como funcionava perfeitamente enquanto Aparelho Ideológico do Estado<sup>9</sup>, ajudando a controlar qualquer movimento contrário à ditadura, o MOBRAL, sobreviveu durante muito tempo, maquiando resultados e diversificando seu alcance e atuação. Obviamente, ficou muito distante do que propunha em relação aos resultados referentes à extinção do analfabetismo, mas como este era um objetivo secundário, por mais que fosse proclamado como o principal, serviu bem aos governos militares daquela época.

Diante de tudo isto, embora tenha representado a possibilidade de muitas pessoas deixarem a condição de analfabetas, o MOBRAL

não representou, em nenhum momento, a perspectiva do direito à educação, pois praticava uma concepção compensatória de atendimento a jovens e adultos, com forte viés da escolarização para melhorar os níveis de desenvolvimento (PAIVA, 2005, p. 179).

Em 1985, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, órgão instituído pelo decreto nº 92347/1986, criado para fomentar programas oriundos do MOBRAL e outros implementados por municípios, governos estaduais e pela iniciativa privada, até 1990, quando também foi extinta pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992).

Sobre as campanhas e políticas do tipo que buscavam alfabetização de adultos de forma aligeirada e não continuada, Oliveira e Duarte (1986, p. 26) afirmam que “a ideia das campanhas de alfabetização, feitas como se fossem verdadeiras campanhas de

---

<sup>9</sup> Althusser (1970) denomina como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) “instituições distintas e especializadas” (p. 43), que, através da ideologia, detêm alguma forma de controle sobre as massas e consequente sobrevivência da produção. Distingue os AIE dos Aparelhos de Estado, aos quais ele acrescenta o adjetivo “repressivos” (Aparelhos “repressivos” de Estado), que, de acordo com a teoria marxista são formados pelo Governo e suas forças atuantes, que garantem, através de meios coercitivos, a reprodução das forças de produção e de trabalho dominantes.

Funcionando principalmente pela ideologia, os AIE apresentam uma diversidade de atuação. Segundo Althusser, se configuram como AIE: a família, o Direito, os partidos políticos, sindicatos, imprensa, a cultura, sob a forma das Belas Artes, desportos etc., a Igreja e a escola (estas duas últimas recebem certa ênfase, talvez por seu potencial educativo ser mais evidente). O que unifica a atuação destes aparelhos, apesar das diversas instituições que o formam, é que seu funcionamento, massivamente ideológico, se dá a partir da “*ideologia dominante*, que é a da ‘classe dominante’...” (p. 48, grifos do autor).

Esta teoria ratifica sua afirmação de que “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da ‘prática’ desta” (p. 22, grifos do autor), e corrobora nossa visão sobre o processo de criação e desenvolvimento do MOBRAL.

vacinação, são uma farsa, que pode servir a muitos interesses, menos aos do educando adulto”. Esta crítica se estendia à Fundação Educar, que estava em vigor na época:

A Educação de Jovens e Adultos precisa, ainda, ser assumida enquanto parte integrante da rede oficial de ensino. Fundações mantidas com recursos oriundos de doações deduzidas do Imposto de Renda — criando-se, assim, quase um sistema paralelo ao oficial — é uma forma de retirar do Estado aquilo que é sua obrigação, além de ser uma duplicação irracional de despesas e burocracias. De fato, não só o educando jovem e adulto tem o direito à escola pública, como o ensino aí desenvolvido, precisa estar fundamentado em estudos que atentem para as suas características. Não se pode mais ficar repetindo o nefasto erro de fazer do ensino supletivo uma adaptação aligeirada e inconsequente do ensino regular (OLIVEIRA & DUARTE, 1986, p. 26).

Entretanto, com o fim da ditadura foi possível que educadores que promoviam a educação popular fossem acolhidos por programas governamentais que vinham surgindo, unindo as experiências populares em espaços não formais à educação institucionalizada. De acordo com Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001, p. 62), a Lei 5692/1971, já dava abertura para tal institucionalização, quando apresentou regulamentações para o ensino supletivo, que se configuravam de forma flexível e superficial, em cursos presenciais ou a distância, objetivando reposição da escolaridade, aperfeiçoamento ou qualificação profissional.

Porém, ao mesmo tempo em que traçava novas possibilidades para a educação de adultos, a Lei 5692/71 retirava o direito de acesso público à educação para estas pessoas: a oferta de ensino público se tornava obrigatória apenas para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Apenas com a Constituição de 1988, esta obrigatoriedade foi estendida à população jovem e adulta.

Outro problema que atingia o ensino supletivo era o da identidade pedagógica. Segundo Siqueira, Freitas & Haddad (1988, *apud* DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001), apesar de a alfabetização, à época, ter, de certa forma, uma identidade pedagógica formada, visto que o trabalho iniciado por Freire era utilizado como referência, no caso dos níveis subsequentes, a situação se complicava: havia grande tendência em adaptar os currículos do ensino regular, reproduzindo estes conteúdos, de maneira aligeirada. Este problema faz parte, até os dias de hoje, da realidade da EJA institucionalizada. As demandas foram se modificando, voltando-se para a aceleração dos estudos, principalmente por conta da transformação do público que se tornou mais jovem, sobre o qual trataremos mais adiante.

Já na década de 1990, a realidade da Educação de Jovens e Adultos passou a enfrentar obstáculos antigos, que voltaram à cena: segundo Costa (2009, p. 70), “pode-se perceber claramente a ausência efetiva de políticas públicas, com investimentos no campo educacional” em relação à EJA, desde 1990 até 2002. Muitos políticos influentes no cenário educacional passaram a declarar objeção à educação de adultos, priorizando apenas a alfabetização e escolarização das crianças de 7 a 14 anos<sup>10</sup>. Ora, é claro que consideramos importante que se alfabetizem as crianças, porém, jovens e adultos/as, que tiveram suas escolarizações preteridas pelo trabalho na infância também precisavam ter suas demandas atendidas. Assim, o Estado abriu mão da EJA e, desde a extinção da Fundação Educar, praticamente a entregou à iniciativa privada.

As ações educacionais durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) eram voltadas principalmente para a alfabetização na idade correta. Naquela época, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que excluiu a EJA do repasse de recursos para os estados e municípios (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 67). Manteve-se, para o público da EJA, o caráter compensatório: a alfabetização de jovens e adultos foi praticamente entregue às mãos da organização não governamental (ONG) denominada Alfabetização Solidária, fundada por Ruth Cardoso, primeira-dama à época. A ONG atua até hoje e desde sua fundação é financiada por diversas empresas, com diferentes tipos de interesses, e promete um “modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo”<sup>11</sup>.

Tendo em vista que esta realidade da EJA não atendia plenamente às demandas de seu público, a necessidade de realizar debates mais profundos acerca de seus sujeitos, suas práticas e políticas vinha crescendo. Buscando suprir esta lacuna, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos surgiram, a partir de reuniões de educadores que buscavam discutir a participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (CONFINTEA<sup>12</sup>), ocorrido no ano de 1997, em Hamburgo – Alemanha.

---

<sup>10</sup> Citamos exemplos dados por Paiva (2005): José Goldemberg, Ministro da Educação no Governo Collor, e até mesmo Darcy Ribeiro, que proferiu a frase “Deixem os velinhos morrerem em paz!” ao falar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Congresso Brasileiro de Alfabetização, em 1990.

<sup>11</sup> Informações publicadas no *site* da ONG, [www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br).

<sup>12</sup> A VI CONFINTEA foi realizada em 2009, no Brasil, em Belém (PA). Nele, foi evidenciada a necessidade de priorização da alfabetização de adultos, pois ela se configura como a base dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando questões como inclusão, equidade nas oportunidades, qualidade para aprendizagem através de maior investimento na educação. (UNESCO, 2010).

O primeiro fórum, realizado em 1996, no Rio de Janeiro, impulsionou a mobilização de outros estados, descentralizando as discussões.

Jane Paiva (2006, p.12) afirma que esses espaços têm importante papel no que diz respeito ao direito à educação, pois “a atuação desses fóruns se estende da interlocução com dirigentes estatais, formuladores e executores de políticas, programas e projetos à intervenção direta nas políticas públicas, de âmbito local, regional ou nacional”. Isto acontece porque eles possibilitam discussão aberta e ampla, contando com a participação de diversos atores sociais envolvidos no processo, o que favorece maior conscientização de educadores e educadoras acerca das especificidades do público-alvo desta modalidade, além de servirem de base para a implantação de políticas públicas, que são cada vez maiores em quantidade e alcance.

No ano 2000, um novo avanço legal foi conquistado: foram instituídas as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, através de Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). O texto do Parecer no qual se baseia a resolução (BRASIL, 2000a), que traz um resgate histórico e legal da educação de pessoas adultas no Brasil, surgiu da necessidade de discutir a aplicação das Diretrizes Curriculares dos ensinos fundamental e médio, de 1998, na EJA. As diretrizes ratificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), reiterando a EJA como modalidade da Educação Básica e da Educação Profissional – nos casos aplicáveis.

Além disto, o instrumento legal observa o caráter próprio da EJA e suas especificidades, como faixa etária avançada e diversa, diferentes histórias de vida e interesses, que devem ser observados e refletidos constantemente. A Resolução estende a aplicação das diretrizes aos exames supletivos e também as coloca “como referência opcional para as iniciativas autônomas” (BRASIL, 2000, p. 1) em experiências em espaços não formais de ensino.

Com estas e outras iniciativas, percebemos que o governo federal começou a tomar para si a responsabilidade com a EJA, o que se intensificou a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). O cenário da EJA teve alguma melhora, com medidas como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a destinação de espaço para a Educação de Jovens e Adultos. A SECAD foi criada em 2004, com o intuito de reduzir as desigualdades educacionais a

partir da reunião de temas antes discutidos em outras secretarias, como alfabetização, EJA, diversidade etnicorracial etc.<sup>13</sup>

Outras políticas públicas para a EJA da era Lula foram importantes, como o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), entre outros.

No entanto, apesar de serem considerados relevantes os avanços ocorridos, como o aumento dos investimentos federais, a participação no FUNDEB<sup>14</sup>, e a preocupação em atender grupos específicos dentro da EJA, os resultados não foram plenamente satisfatórios pois, segundo Carvalho (2012, p. 7) “não atacaram o cerne da questão: a construção de uma política pública para a EJA de qualidade social, com a infraestrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados”. O mesmo autor afirma que também “a institucionalidade da EJA mostrou-se frágil, não alcançando o *status* de política prioritária no país” (p. 13).

Podemos perceber que as políticas públicas para EJA poucas vezes buscaram valorizar aspectos fundamentais dessa modalidade, favorecendo a manutenção da realidade de exclusão de seus discentes e, conseqüentemente, a relação opressor/oprimido tão presente em nossa sociedade. Entretanto, a educação popular ainda faz parte de muitas iniciativas na modalidade e o debate vem se ampliando cada vez mais com encontros nacionais e regionais<sup>15</sup> para discutir questões relativas ao campo, o que nos leva a crer que estamos em movimento crescente, mesmo que derrapando em algumas partes do percurso.

Cabe ressaltar que as contribuições de Paulo Freire à EJA são especialmente importantes, principalmente no sentido da educação popular, como já mencionado. Em

---

<sup>13</sup> Em 2011, já no governo de Dilma Rouseff, foi adicionada a palavra Inclusão, modificando a sigla para SECADI, e ampliando as vertentes discutidas. Fonte: Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/>.

<sup>14</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que foi aprovado, através de emenda constitucional, no ano de 2007, em substituição ao FUNDEF.

<sup>15</sup> Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - EREJA e Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA.

relação à EJA institucionalizada, Paiva (2005), em pesquisa sobre alguns programas e projetos desta área na contemporaneidade, afirma que existe na maior parte deles

uma concordância ou convergência nos projetos/propostas, quanto ao significado de Paulo Freire para a EJA, muitos inclusive apontando seus aportes teóricos como fundamentos, embora, na prática, se perceba pouca relação entre as concepções que sustentam o pensamento do educador e as que revelam os projetos, ou que os organizam (p. 454).

Apesar desta dissonância entre teoria e prática, que deveriam caminhar juntas, percebemos que foi e ainda é através da concepção freireana de educação que uma EJA mais humana vem sendo construída: no sentido dialógico, no reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos de sua própria história, de sua aprendizagem, que são capazes de problematizar a realidade para, assim, transformá-la.

As conquistas da EJA, alcançadas através da luta de muitas educandas e educandos, educadoras e educadores, não podem ser negadas. Os desafios a enfrentar ainda são grandes. Por isto, é fundamental que se considere a importância da diversidade entre alunos e alunas e pessoas analfabetas do nosso país. São estes indivíduos que dão sentido à EJA e é sobre eles que o próximo tópico trata.

## **1.2 Quem são os sujeitos da EJA?**

A questão que dá título a este tópico não permite resposta única. Na Educação de Jovens e Adultos encontramos pessoas que são diferentes entre si, cada uma delas tem sua vivência e realidade individual. Entretanto, existem muitos aspectos que permitem a caracterização de um público para a EJA. O principal deles é a heterogeneidade.

Cada pessoa que retorna ao sistema educacional na modalidade ou é alfabetizada em algum projeto que atenda a jovens e adultos, se configura como público da EJA. As pessoas que não tiveram acesso à escolarização, analfabetas e aquelas que não conseguiram dar continuidade aos estudos, fazem, igualmente, parte da demanda da modalidade, ou seja, são possíveis futuros educandos. O que podemos afirmar que estes sujeitos têm em comum é, inicialmente, a negação do direito à educação.

Em nosso país, apesar de alguns avanços da última década que representam significativa melhoria, o índice de analfabetismo no Brasil ainda afeta 8,7% da população maior de 15 anos pesquisada<sup>16</sup>, de acordo com a última Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2013). Em dez anos (2002-2012) houve uma queda de cerca de três pontos percentuais, o que ainda não se reflete em números absolutos, visto que a população total também cresceu. Esse quadro ainda se agrava quando se soma este dado ao índice de analfabetismo funcional<sup>17</sup>, que era de 20,4% da população na mesma faixa etária em 2010 (IBGE, 2010), fazendo do Brasil um dos países onde o fracasso na alfabetização tem grande representatividade.

O mesmo documento traz os números do analfabetismo em maiores de 15 anos em diversas perspectivas, como grupos de idade, rendimento familiar mensal, cor ou raça situação do domicílio e sexo. De acordo com a síntese, o analfabetismo é maior entre as pessoas mais velhas, mais pobres, negras e que vivem em área rural (IBGE, 2013). Em relação ao sexo, fator que está mais presente em nossas análises (apesar de não ser o único entre os citados), verificou-se que o percentual de homens analfabetos se eleva um pouco sobre o de mulheres, sendo 9% dos homens (cerca de 8,7 milhões) e 8,4% das mulheres brasileiras (cerca de 8,5 milhões) analfabetas. Esta população se configura como parte do público potencial da EJA, segundo a atual LDB<sup>18</sup> (BRASIL, 1996, p. 15).

Já em relação aos cursos de Educação de Jovens e Adultos, as mulheres são maioria nas matrículas em quase todo o país, exceto na região sul, onde há praticamente uma equiparação na quantidade de homens e mulheres (IBGE, 2013). Os resultados do Censo escolar de 2013, disponíveis no site do INEP, divulgam que foram realizadas em 2013 mais de três milhões de matrículas na EJA, em regime presencial, nos ensinos fundamental e médio, nas redes municipais e estaduais de ensino em todo o território brasileiro. Este número corresponde a cerca de 8% de todas as matrículas realizadas no período, sem contar pessoas que estão sendo alfabetizadas em projetos de movimentos sociais, ONGs, instituições privadas, dentre outras possibilidades.

---

<sup>16</sup> Aplicada ao total da população brasileira em 2014, estimado pelo IBGE, em números absolutos esta porcentagem refere-se a cerca de 13,2 milhões de pessoas.

<sup>17</sup> Para o IBGE, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas que não concluíram 4 anos de estudo. Entretanto, ao nosso entendimento, o/a analfabeto/a funcional é aquele/a que não é capaz de fazer pleno uso social do código, não possui capacidade interpretativa da escrita, independentemente da quantidade de anos de escolaridade.

<sup>18</sup> Maiores de 15 anos de idade para ingresso no ensino fundamental e maiores de 18 anos de idade para o ensino médio, de acordo com a Seção V, artigo 38º.



Estas pessoas, que atualmente cursam algum nível de ensino na EJA, ao conquistarem individualmente este direito, retornando à escola (ou através de espaços informais de educação), se tornam um grupo diversificado. A EJA, atualmente, é lugar das juventudes populares, que em sua maioria busca por outros níveis de ensino, não apenas a alfabetização. Muitos/as jovens ingressam na EJA como forma de ‘retomar o tempo perdido’, ‘acelerar os estudos’, conquistar rapidamente o diploma e ingressar no mercado de trabalho.

Além disso, também é lugar das pessoas que nunca tiveram antes oportunidade de escolarização, daquelas que precisaram, por algum motivo alheio ou não às suas vontades, deixar de estudar. São pessoas diferentes, que compartilham do mesmo espaço para alcançar seus objetivos pessoais e também profissionais, que variam de sujeito para sujeito. Para isto, enfrentam o passado, voltando para as salas de aula.

Porém, se alguma dificuldade é encontrada (e são muitas), se culpam por sua ‘incapacidade’. Isto acontece porque “a estrutura de seu pensar [o dos oprimidos] se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam” (FREIRE, 1987, p. 35). A partir desta afirmação, se desdobra a justificativa para esta tendência a de se culpar pela derrota no campo educacional, que é outra característica comum a boa parte de alunado da EJA, é intrínseca à questão identitária, de autorreconhecimento dos discentes nas práticas educativas.

Vivemos em um sistema capitalista, que valoriza a meritocracia. Esta, que exclui a influência da contextualização socioeconômica na vida e na formação dos sujeitos, fundamenta políticas de cunho neoliberal e este pensamento é massificado através da mídia elitista. Sendo assim, muitas pessoas acabam atribuindo a si mesmas a culpa por terem sido excluídas em algum aspecto, o que acontece de maneira significativa entre o público da EJA.

Por isto mesmo se faz tão importante inserir a questão política na prática educativa: é a partir dela que nos permitimos compreender as relações entre as condições de vida dos educandos e educandas e seus processos de escolarização, evidenciando as contradições da sociedade, através dos conflitos manifestados na escola, que nunca poderá ser vista como um espaço isolado da sociedade.

Para isto, é importante que nós, educadores e pesquisadores da EJA, levemos em conta os conhecimentos informais e as bagagens culturais e individuais destas pessoas, como afirmou Paulo Freire, em sua obra. É necessário que estes saberes sejam tratados com respeito, para que, partindo deles, os educandos/as possam descobrir que existe mais do que o senso-comum e possam se identificar como sujeitos históricos, se reconhecendo como seres ativos na sociedade e percebendo sua importância. O processo ensino-aprendizagem, portanto, não deve ter em vista apenas a libertação no campo cognitivo, mas também nos campos sociocultural e político. É preciso, conforme afirmaram Oliveira e Duarte, “compromisso real com as camadas populares alijadas da escolarização” (1986, p. 25).

As experiências de vida do público da EJA, independentemente do nível de maturidade de cada indivíduo, devem servir como base para o processo de ensino-aprendizagem. Este, precisa estar associado à formação social, política e cultural dos alunos e alunas, focado em uma formação humana que deve estar centrada na discussão de valores, atitudes e posicionamentos destes no meio em que vivem.

A EJA precisa se mostrar como uma forma de inclusão daqueles que, por diversas razões, se encontraram ou se encontram ainda excluídos do processo de escolarização e, além disso, propiciar a estas pessoas a possibilidade de ter “autonomia nas suas biografias formativas” (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 70), através da perspectiva da educação continuada, superando a concepção compensatória que se tem da modalidade.

No que diz respeito ao público feminino, que é maioria na EJA, como vimos anteriormente, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que facilitem a permanência das mulheres nas salas de aula da EJA, pois apenas a possibilidade de matrícula não basta para que estas sejam incluídas de forma ampla. Podemos afirmar que, apesar de imensa vontade de concluir seus estudos, muitas mulheres têm baixa frequência ou acabam deixando a escola por diversos problemas altamente vinculados à perspectiva do gênero: cuidado com os filhos, dupla jornada de trabalho e resistência familiar quanto à sua escolarização são alguns exemplos (MONTEIRO, 2012). Isto tudo tem origem na exclusão das mulheres em nossa sociedade em vários aspectos, principalmente nos educacionais, sobre os quais trataremos a seguir.

## CAPÍTULO II

### **SOBRE MULHERES, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO**

Voltar os olhares para o público feminino da EJA não foi uma opção que se deu de forma aleatória, conforme já mencionado na introdução deste estudo. É claro que a modalidade enfrenta diversos problemas, desde os estruturais, como a falta de investimento na formação de professores voltados para a área, até aqueles relacionados ao público alvo, como a dificuldade de alunos/as trabalhadores frequentarem as aulas após um dia exaustivo de trabalho. Poderíamos citar aqui outros diversos fatores, como a dificuldade de acesso, pouca oferta de vagas em vários municípios, a grande ‘juvenilização’ que implica em maior heterogeneidade no público, o caráter compensatório da modalidade etc. Alguns destes aspectos já foram descritos na análise do histórico que apresentamos anteriormente.

Entretanto, diante de tantas possibilidades, esta pesquisa é sobre as mulheres alunas da EJA. As justificativas, apresentadas na introdução, dão conta dos porquês. Mas, para além delas, o que se pretende é não considerar estas mulheres apenas como números nas estatísticas, mas reconhecer suas subjetividades, ainda que seja difícil fazê-lo de maneira tão aprofundada. Os sujeitos desta pesquisa formam um grupo específico que pertence a determinados grupos sociais, raças, credos, vivem em determinadas regiões, são mulheres e estão inseridas nas relações de gênero que permeiam nossa sociedade.

Neste sentido, é de fundamental importância dissertar sobre o conceito de gênero, além de discutir como as relações de gênero se reproduzem na educação de forma geral e, conseqüentemente, na EJA. Pretendemos com isto, demonstrar, de certa forma, como as relações de poder estabelecidas na nossa sociedade são reproduzidas nas escolas e como esta reprodução é uma das chaves da manutenção do *status quo* da mesma.

A desigualdade social é uma das principais características da sociedade brasileira. Entendendo-a como principal problema de nosso país, já que ela acarreta outros tantos problemas, podemos afirmar que no Brasil existe um padrão social ‘heteronormativo’, marcado intensamente por nosso histórico patriarcal. Tal padrão, tipificado no homem, branco, heterossexual, pertencente à classe média, foi e vem sendo construído

historicamente e fortalece estereótipos sobre os gêneros. Esta realidade se reproduz também na educação, atingindo, conseqüentemente, a escolarização das mulheres, que são o grupo que mais sofre dentro deste sistema desigual. Buscando analisar, como o conceito de gênero se insere na educação, pontuaremos aspectos sobre o histórico da exclusão/inclusão das mulheres nos processos de escolarização, a fim de contextualizar e dar mais um significado a esta pesquisa.

## **2.1 Afinal: o que entendemos por gênero?**

As relações entre o conceito de gênero e seu uso gramatical são evidentes. Gênero, na gramática, classifica feminino e masculino, definidos e separados. As implicações sobre o uso do termo pelos movimentos feministas desde a década de 1970 para cá dependem da interpretação que é dada ao termo, que podem ser diversas. Saffioti (2004, p. 45) nos lembra que “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino”. Este conceito busca definir, com base na interpretação que a ele é dada, como se organizam as relações entre pessoas de sexos distintos na sociedade, como são classificadas, tomando por base este referencial.

Utilizando a concepção de Joan Scott como parâmetro na definição do conceito de gênero, consideramos este uma categoria de análise das dinâmicas sociais. A definição de gênero, para esta autora, “baseia-se na conexão integral entre duas proposições” (1995, p. 74). Na primeira delas, afirma que a partir das construções socioculturais, que se reproduzem através de práticas e discursos cotidianamente reafirmados, diferentes papéis são atribuídos aos sexos. Nesse sentido, esta afirmação reforça a ideia de que as determinações de papéis diferentes e específicos para homens e mulheres, baseadas nas diferenças anatômicas e biológicas, não passam de construções sociais sobre os corpos. Esta ideia propicia uma condição hegemônica de dominação histórica de indivíduos do sexo masculino sobre os de sexo feminino.

É a partir destas relações de poder, estabelecidas entre seres humanos, que têm amplos reflexos na nossa realidade social, que existe o favorecimento da dominação de um grupo sobre outro(s), neste caso de homens sobre mulheres. Nesta ideia repousa a segunda proposição de Scott em relação ao conceito de gênero.

Scott afirma que gênero é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 91). Os gêneros são, portanto, construídos e repetidamente reproduzidos pelas e nas práticas sociais e é inegável a pluralidade de representações de masculino e feminino, não apenas em diferentes sociedades e tempos históricos, mas também dentro de grupos ‘minoritários’ pertencentes ao mesmo tempo/espço social. Desta forma, percebemos que as relações de poder que entremeiam todo este processo “não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais), mas lhe são imanentes” (FOUCAULT, 1985, p. 90). Afinal, como nos adverte o próprio Foucault, o poder “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (1985, p. 89), se reproduzindo constantemente, de forma dinâmica, como causa e consequência das relações.

Podemos afirmar, partindo destes princípios, que gênero é uma categoria analítica e política, que busca contrapor e discutir a realidade de dominação social, onde características biológicas são sobrepostas uma à outra (o sexo masculino sobre o feminino). Segundo a mesma autora, existe todo um legado social e histórico construído, embasado em tais condições, empoderando homens sobre as mulheres. Ou seja, o conceito de gênero, na perspectiva aqui apresentada, nos permite discutir como as características sexuais, portanto biológicas, são trazidas para a prática social e de que modo estas representações conformam uma relação de dominação.

Vivemos em uma sociedade ‘generificada’, onde todas as práticas, costumes e instituições são moldados a partir das relações de gênero, além das relações etnicorraciais e de classe. O poder conferido ao homem branco de classe média faz parte de nosso imaginário, está inculcado em nós e cotidianamente podemos perceber que este fato é realmente inconteste. Em relação aos atributos femininos e masculinos, tão proclamados, os vivenciamos desde a infância e eles se tornam ainda mais evidentes na fase adulta, quando geralmente nos casamos, geramos filhos e constituímos família (sendo isso de nossa plena vontade ou por imposição social). Com isso, muitas vezes, as mulheres acabam se voltando para papéis considerados tipicamente femininos, tais como: cuidado com a família e com o lar.

São estes atributos que fundamentam as relações de gênero, “socialmente construídas no contexto do patriarcado” (ROSEMBERG, PIZA & MONTENEGRO, 1990, p.4). Esta “oposição binária” forçada condiciona e forja comportamentos

determinados para mulheres e homens (meninas devem ser delicadas e frágeis; meninos precisam ser fortes e viris), e, com isto, esconde as diferenças entre as próprias mulheres, o grupo oprimido, que precisa reprimir seus desejos, vontades, suas sexualidades e subjetividades, para serem aceitas e bem vistas de maneira geral na sociedade. Esta visão é reproduzida por diversas instituições e na escola não é diferente, como veremos mais adiante.

Entretanto, como afirma Foucault (1985, p. 91), “lá onde há poder há resistência”. Ainda que os obstáculos insistam em permanecer, podemos verificar mudanças no cenário da educação para mulheres no Brasil. Tais mudanças têm relação com os muitos aspectos relativos ao gênero que, antes mesmo desta definição aqui destacada ser concebida, foram inerentes às lutas feministas pelos direitos das mulheres. No que diz respeito ao acesso à escolarização, esta luta vem sendo travada cotidianamente até hoje, quando meninas e mulheres abandonam e retornam às escolas por conta de seus papéis sociais ‘generificados’. Estes papéis, já naturalizados, refletem seu processo de escolarização, tornando-o mais difícil e cansativo do que para os homens. Apesar disto, as mulheres, que constituem pequena maioria na população brasileira, estão em maior número que os homens nas escolas e universidades, diferente de algumas décadas atrás, quando até o acesso à escolarização para elas era dificultado.

## **2.2 Mulheres, educação e trabalho no Brasil – breve histórico**

Iniciada em casa, desde os exemplos aos quais temos acesso na infância, a divisão sexual do trabalho, baseada nos diferentes ‘atributos’ femininos e masculinos, em muito influenciou no acesso à educação pelas mulheres. Atualmente, mesmo com o acesso mais amplo, de maneira geral, e de haver políticas em prol da escolarização das meninas e mulheres brasileiras, vários fatores ainda dificultam a permanência feminina nas salas de aula. Os avanços alcançados no sentido do acesso e permanência das mulheres nos sistemas formais de ensino não foram conquistados de uma hora para outra, tampouco sem nenhum esforço. A contribuição dos movimentos feministas foi fundamental para que o patamar atual fosse alcançado. Muita coisa mudou, mas ainda há muito a ser feito para que haja equidade na educação e a história da educação para mulheres no Brasil pode nos ajudar a perceber isto com mais nitidez.

O Brasil, país onde várias culturas se encontraram, se transformaram e surgiram, preservou (e ainda preserva) a diferenciação entre masculino e feminino. Tudo isto, claro, era reflexo de como o mundo se posicionava em relação à mulher, já que a subordinação feminina é uma marca na nossa sociedade e em muitas outras. O patriarcado estava presente em praticamente todas as culturas. Colonizadores e imigrantes de diversos países que povoaram algumas regiões do Brasil também trouxeram esta característica de suas regiões de origem (LOURO, 2007, p. 446). Portanto, podemos dizer que, em relação a isto, o Brasil estava de acordo com o restante do mundo.

Desde a colonização no Brasil, a organização patriarcal da sociedade colocou a mulher no papel de esposa e mãe dos filhos legítimos do senhor, além de ser parte da propriedade do mesmo. Não tendo voz e diante de uma sociedade que permitia e incentivava a submissão, o espaço das mulheres era limitado à casa e seus arredores. No âmbito doméstico, desenvolviam seus papéis de cuidado com a família e com a propriedade do patriarca. Em relação à educação, tal subordinação não poderia se manifestar de maneira diferente: toda instrução oferecida às meninas e moças era voltada para os serviços domésticos e para o bom comportamento perante a sociedade.

Essa prática existiu desde os tempos da colonização e das escolas jesuíticas. Nos processos de escolarização/ensino aos quais os homens tinham acesso não havia espaço para as mulheres, ficando estas excluídas. A catequese era o um dos únicos meios de se alcançar alguma instrução nos tempos de colônia. Os homens da elite europeia que adentrava o país tinham acesso à educação que era estendida, embora com outras características, aos povos nativos que aqui viviam. A educação jesuítica era oferecida com o intuito de ‘docilizar’ os selvagens, ‘oportunidade’ que era restrita aos índios homens, tendo sido negada às mulheres indígenas.

Somente no século XIX as condições educacionais melhoraram no Brasil, com a proclamação da independência. O Brasil tornou-se uma monarquia e aderiu a um discurso de modernização, que foi refletido na educação. Apesar disso, Louro (2007, p. 443) nos lembra que

É bem verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes.

Um destes dispositivos foi a promulgação da Lei de Instrução Pública, que regimentava o ensino de primeiras letras, em 1827, que proclamava um alcance mais amplo à educação. Nela, percebemos algum avanço, mesmo que de caráter segregacionista. Sobre o ensino para meninas, o 11º artigo mencionava: “Haverão [*sic*] escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes [das províncias] em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. Fica evidente que, além da separação física de meninas e meninos, era preciso que os presidentes das províncias julgassem importante haver ensino para elas.

A Lei de 1827 previa que seriam ensinados para todos, meninas e meninos, a leitura, a escrita, gramática da língua portuguesa, as contas (operações básicas) e a doutrina cristã católica. Aos meninos eram oferecidas também noções de geometria e outras operações matemáticas, ao passo que para meninas, este ensino era negado, sendo substituído por prendas que serviriam à economia doméstica, como corte e costura, bordados, puericultura etc. Ainda em relação às diferenças, de acordo com o artigo 12 da Lei, meninos eram ensinados por professores, meninas por mestras, que deveriam ser “brasileiras e de reconhecida honestidade”.

Apesar de professores e mestras receberem os mesmos honorários, por consequência desta educação baseada nas diferenças, os empregos e cargos mais bem remunerados eram inalcançáveis para a maioria das mulheres, já que elas não tinham a instrução necessária para exercer tais funções. Logo, elas nunca chegariam ao nível salarial masculino. Percebemos, portanto, que o maior acesso à educação, proposto na lei, ainda estava longe de ser verdade e ainda não alcançava a maioria da população (nem nada próximo a isso).

As meninas que tinham acesso a esta escolarização eram as que pertenciam às classes abastadas. Nas escolas ou em suas casas, as instruções que elas recebiam valorizavam a moral e os bons costumes acima de qualquer coisa. As jovens brancas das camadas populares tinham outras tarefas que eram priorizadas em detrimento dos estudos, o que vemos até os dias de hoje, em vários lugares de nosso país.

A situação, evidentemente, era muito pior no que diz respeito às meninas e mulheres negras, já que sua condição de escravidão e origem africana lhes negava a cidadania, o que culminava na inexistência de direitos de qualquer natureza. Por este



mesmo motivo, não poderiam se casar (as uniões eram informais), não tinham direitos sobre seus filhos e estavam fadadas também a exploração sexual pelos seus senhores.

Em relação ao Ensino Superior, Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p.98) afirmam que “em 1879, D. Pedro II autorizou a presença feminina nos cursos superiores, embora fossem socialmente reprovadas as que optassem por isso”. As mesmas autoras afirmam que as três primeiras brasileiras a enfrentarem esta reprovação se matricularam, em 1884, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. As mulheres vinham, aos poucos, conquistando espaço na esfera pública da sociedade brasileira.

Contudo, a influência do cristianismo católico colaborava para manter a mulher em uma situação de subserviência: sua imagem era constantemente associada a elementos bíblicos. Segundo Louro (2007), existia uma dicotomização: ser Eva ou ser Maria. “A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas imagens pela pureza da Virgem” (p. 447). Seus corpos eram considerados templos de pecados, capazes de seduzir e conduzir os homens a cometer obscenidades, por isso deveriam ser controladas. Sendo assim, todos os esforços eram feitos para que a sexualidade feminina fosse convergida a apenas um ponto: a maternidade, considerada um instinto inato de todas as mulheres (o que é outra construção sociocultural) e, com isso, negligenciava-se e oprimia-se seu prazer sexual. Infelizmente, esta dicotomia ainda não foi eliminada da cultura brasileira, onde certos comportamentos, quando tidos por mulheres, são vistos como impróprios, ainda que o combate a estes estereótipos venha se intensificando cada dia mais.

A questão da vocação para a maternidade é um exemplo de como as exigências da sociedade, que normatizavam o que era ‘ser mulher’, não estavam em consonância com as condições sociais da maioria delas, que sequer tinham como se encaixar no perfil adotado. De acordo com Knibielher e Fouquet (1977, *apud* SCAVONE, 2001, p.49)

As classes dominantes que reinventaram a maternidade como vocação feminina exclusiva estão em contradição absoluta com a realidade concreta: muitas mulheres trabalham no séc. XIX e devem assumir sua maternidade nas condições mais difíceis. A distância é imensa entre o ideal e o descrito e sonhado da mãe educadora, consagrada em tempo integral a suas crianças, e a vida cotidiana das mães de origem modesta.

Até mesmo a incorporação feminina à ciência ainda mantinha o caráter maternal e doméstico e a educação para mulheres ainda era justificada por seu destino ‘lógico’ de ser mãe: segundo Louro (2007), após o advento da República, algumas mudanças

significativas foram promovidas por socialistas e anarquistas, com a criação de escolas que davam atenção à questão da instrução para a libertação, em relação à educação feminina.

Foi neste período que, em meio a todas estas obrigações com a educação da família e outras funções consideradas primordialmente femininas, como economia doméstica e puericultura, por exemplo, a profissão docente foi transformada em uma tarefa especificamente feminina. O maior interesse das mulheres pela carreira de professora primária colaborou intensamente para o desenvolvimento e preservação do estereótipo mulher-professora-mãe, onde o estigma do cuidado com os outros extrapolava as barreiras do âmbito doméstico e se estabelecia em sua profissão (o que conseguimos identificar ainda hoje, personificado na figura das ‘tias’, que precisam ser rígidas e firmes com seus alunos, sem deixar de ser amorosas e cuidadosas, como entende-se que as mães devam ser). Com isso, as mulheres tinham uma possibilidade aceitável de carreira profissional e ficaram incumbidas da responsabilidade pelo ‘futuro da nação’. Entretanto, esta nova realidade não absteve as mulheres de seus papéis de mães e cuidadoras da casa e da família, que deveriam ser desempenhados com louvor. Ainda assim, mesmo com o intenso vínculo com sua vida doméstica, o magistério colocava as mulheres em outro lugar além da casa.

Do início do século XX até a década de 1940, o caos político, social e econômico que assolava o país era justificado, por setores conservadores, através da ‘degeneração’ da família, discurso que hoje volta a ser proferido de forma perturbadora pela grande mídia. Para que o país se regenerasse, era preciso que as famílias contribuíssem, resgatando a moralidade. Com isso, a oposição binária entre classes e gêneros deveria ser mantida em prol da hierarquia social, na qual a moralidade se baseava (NARVAZ, SANT'ANNA E TESSELER, 2013). O papel doméstico das mulheres no Brasil volta a ser amplamente exaltado e o trabalho assalariado feminino, principalmente nas classes subalternas, passou a ser duramente condenado, pois aumentava a ambição de independência das mulheres.

Todos estes fatores relativos à divisão sexual do trabalho, entre eles a discriminação que se manifestava fortemente, até mesmo entre as próprias mulheres, tiveram e ainda têm grandes implicações nos processos educacionais. Até poucas décadas atrás, problemas como o analfabetismo e a baixa escolarização eram mais frequentes entre as mulheres do que entre os homens. O Brasil já era um país com índices alarmantes de

população analfabeta e os diversos impedimentos que surgiam nas vidas das meninas para ingressar ou dar continuidade nos estudos, só fazia aumentar esses índices.

A despreocupação com relação ao caso específico das mulheres era evidente. Nesta perspectiva, citamos um exemplo: sob um discurso de atender igualmente a todos os grupos, sem diferenciação, o MOBRAL, política mencionada no capítulo anterior, não atendia às demandas femininas, desconsiderando que sobre a mulher adulta era colocado o peso das atividades domésticas, a responsabilidade pela família e pela casa, que não cabia aos homens, de maneira geral. Com isto, a falta de reflexão sobre os motivos pelos quais as mulheres deixavam de estudar e sobre os motivos que as atrapalhavam atualmente convertia este atendimento igualitário em uma “pseudo-igualdade” (ROSEMBERG, PIZA & MONTENEGRO, 1990, pp. 37-39). As mulheres precisavam, portanto, lutar mais ainda para garantir maior visibilidade na sociedade.

Um fator de extrema importância e que é intrínseco à busca pela escolarização é a qualificação profissional, que é o que vem fazendo muitas mulheres seguirem em frente, mesmo diante das dificuldades, a fim de conquistarem maiores oportunidades. A possibilidade de acesso à educação institucionalizada colaborou no ingresso das mulheres no mercado de trabalho, isto é um consenso. Desde então, elas vêm marcando seu espaço e se tornando independentes financeiramente. O preconceito da sociedade se manteve, porém, atualmente, podemos ver mulheres ocupando inúmeros cargos que, antes, cabiam somente aos homens e esta divisão, a qual Ávila e Portes (2009, p. 92) denominam “guetização de carreiras”, vem sendo, aos poucos, superada.

Segundo os mesmos autores, a escolha do curso superior, tanto pelas mulheres quanto pelos homens, tende a ser direcionada pela ‘vocação’, o que acaba corroborando com a divisão de áreas entre masculinas – ciências exatas e tecnológicas – e femininas – ciências humanas. A divisão sexual do trabalho acaba criando uma cultura em que as áreas ditas masculinas gozam de maior prestígio perante a sociedade e, por serem supostamente mais qualificadas, são mais bem remuneradas. Apesar das diferenças salariais ainda persistirem, a força de trabalho feminina cresce a cada dia no Brasil, bem como é cada vez maior o número de famílias cujas mulheres são provedoras. Mesmo assim, o emprego não anula seus papéis de cuidadoras e zeladoras do lar, fato que por muitos é considerado instintivo, mas, como estamos vendo, é algo socialmente construído e reproduzido. A realidade atual mostra que ainda não superamos este ranço.

Estes avanços em relação ao mercado de trabalho merecem o destaque que têm em trabalhos acadêmicos e nas mídias. Esta é uma luta que ainda acontece e é fundamental que se discuta a equiparação de oportunidades de trabalho e salários de homens e mulheres. Isto não é, porém, suficiente para combater o ‘sexismo’ e concretizar a igualdade entre os sexos. Existem outras demandas históricas das mulheres, relacionadas ao seu corpo e sexualidade, que ainda caminham em direção à liberdade. São muitas as mulheres exploradas sexualmente todos os dias no Brasil<sup>19</sup>. Os casos de estupro crescem a cada dia e muitos, homens e mulheres, ainda acreditam que a mulher abusada sexualmente tem responsabilidade no ato<sup>20</sup>. A educação tem papel essencial na mudança deste paradigma.

Evidentemente, a inclusão das mulheres no sistema de educação formal resultou em importantes modificações em nossa sociedade. A possibilidade de escolarização, além de ser uma conquista em si, deu mais poder e visibilidade a muitas mulheres para os seus apelos fossem ouvidos e novas demandas surgissem, apesar de haver ainda muita resistência de determinados grupos sociais. Especificamente no que diz respeito às estruturas familiares, retirou a mulher do papel limitado de ser apenas mãe, filha, avó e esposa e a possibilitou ir além, a ter acesso a conhecimentos antes reservados apenas aos homens.

Tudo o que temos hoje foi conquistado através de forças de resistências, promovidas pela ação de diversos movimentos sociais, principalmente a partir da segunda metade do século XX. O movimento feminista no Brasil começou a ter mais força a partir da década de 1970: o Ano Internacional da Mulher, em 1975, estabelecido pela Organização das Nações Unidas, foi visto com desconfiança nos países desenvolvidos, mas era a oportunidade que as feministas brasileiras precisavam, diante da ditadura que

---

<sup>19</sup> O combate à exploração sexual das mulheres é uma das linhas de ação estabelecidas pelo Plano Nacional de Políticas para Mulher (BRASIL, 2013), no que diz respeito ao enfrentamento de todas as formas de violência contra mulheres. É muito importante o reconhecimento do governo federal, através da Secretaria de Políticas para as Mulheres, para que esta realidade possa ser questionada e superada.

<sup>20</sup> Existem reportagens e depoimentos publicados em diversos jornais e revistas online que podem revelar estes indícios. Como exemplo, citamos a reportagem de Nádia Lapa para a revista Carta Capital “Em caso de estupro, a vítima será a culpada. Sempre”, publicada em 13/12/2013, onde a autora elenca diversos comentários de cunho machista feitos em uma notícia sobre o estupro de uma adolescente de 14 anos em Manaus. Alguns dos exemplos citados pela autora são: “... **Homem:** O que uma menina dessa faz nas ruas a essa hora? Tava procurando, encontrou.” (...) “**Mulher:** De menor na rua esse horário? No meu tempo muito diferente, dando trabalho para os pais e pra polícia!!! Se tivesse em casa dormindo nada disso teria acontecido!! (...) **Homem:** Imagino a roupa que ela estaria usando a essa hora na rua... mas nao justifica o estupro, mas as meninas de hoje procuram por isso, andam quase nuas.” (sic). Ou seja, estas e muitas outras pessoas acreditam que a vítima é culpada pela violência sexual que sofreu.

aqui se estabelecia. De acordo com Teles (1993, p. 85), era um “excelente instrumento legal para fazer algo público, fora dos pequenos círculos e das ações clandestinas”.

A luta pelas creches, por exemplo, faz parte deste legado. Teles afirma que “o desempenho das feministas foi valioso para combater a ideia de que o filho só será bem criado com a participação direta da mãe” (1993, p. 104). Prezar pelo direito à educação das crianças também foi uma forma de buscar os próprios direitos: trabalho, estudo, liberdade de expressão, sexual etc. Se hoje as mulheres têm destaque na educação, como afirma grande parte dos indicadores do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM (BRASIL, 2013, p. 22), é devido aos grandes esforços e à luta que vem sendo realizada há décadas no sentido de transformação e busca pela equidade nas oportunidades.

Esses e outros avanços são visíveis. Entretanto, a desigualdade social entre as próprias mulheres persiste, exemplo e reflexo da nossa sociedade, de maneira geral.

É preciso considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual para desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas; e o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas. Já entre os povos indígenas a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 23)

Em se tratando especificamente do ensino superior, atualmente verificamos um quadro otimista em relação ao acesso das mulheres, apesar do ‘sexismo’, já mencionado, que ainda envolve a escolha de carreiras. De acordo com notícia divulgada no site Agência FAPESP em 18 de setembro de 2012, “a parcela da população feminina adulta com diploma é de 12%, ante 10% da masculina”. Tal afirmação tem como base o relatório *Education at a Glance 2012*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, publicado em 11 de setembro de 2012. Este avanço, como já vimos anteriormente, não se deu de uma hora para outra: a luta de outras gerações foi intensa para que este cenário na educação nacional, ainda passível de melhoras, fosse alcançado.

Sabemos que um dos maiores desafios do ensino superior no Brasil é a democratização do acesso ao mesmo pelos grupos que foram/são subjugados em nossa sociedade. O acesso às universidades precisa ser realmente um direito da população e isto requer políticas de inclusão e de equidade, como cotas raciais, sociais e para pessoas deficientes, acessibilidade, entre outros, que deem novos significados e forneçam

condições de se construir coletivamente uma nova identidade nos cursos. Os modelos de formação também precisam ser flexibilizados para atender a estes grupos, dos quais podemos citar, além das mulheres trabalhadoras, grupos de terceira idade, movimentos sociais da cidade e do campo (incluindo quilombolas e indígenas), pessoas deficientes e/ou com necessidades especiais, além de estudantes advindos da EJA, que sofrem com a grande defasagem nos processos de ensino-aprendizagem, como já foi retratado anteriormente.

Pelas tantas questões aqui expostas, podemos afirmar que as grandes mudanças em relação à escolarização feminina, ainda não significam transformações tão intensas nos ambientes educacionais formais. Muitas destas instituições ainda se mantêm como locus normalizador, que colabora na manutenção de estereótipos e preconceitos. Mas, é também inegável que as lutas tanto das mulheres, quanto de outros grupos, vêm trazendo avanços no que diz respeito a uma nova prática nas escolas brasileiras: a da inclusão, onde não há espaço para sexismo, racismo, discriminações em geral e outras formas de violência. Por isto mesmo, é de suma importância promover a articulação entre o conceito de gênero com os de classe e raça/etnia, a fim de desconstruir determinadas representações sociais pela, na e para a educação.

Louro (1997, p. 57), ao tratar da contribuição da escola na formação das diferenças, nos lembra que, “desde seus inícios, a instituição escolar exerce uma ação distintiva”. Não se pode negar a exclusão de determinados grupos pautada pelas diferenças de sexo, classe, raça e sexualidade, pois sempre existiram. As meninas, que durante séculos tiveram acesso reduzido à instrução, têm hoje seu lugar na escola. Lugar bem definido, por assim dizer. Suas características são sempre as mais delicadas, seus comportamentos são sempre mais adequados, suas aptidões são facilmente identificadas. Existe unidade. Por quê? Seriam as meninas iguais e naturais tais comportamentos e aptidões? Ou seriam impostos, ainda que de forma velada, por uma escola que ainda segrega espaços e valores?

No ambiente escolar, como em outras esferas da sociedade, são travadas relações tensas, onde o poder não é necessariamente detectável aos olhos como tal (através da força física, por exemplo), mas existe e é praticado com a conivência de todas as pessoas envolvidas nesta relação. De acordo com Bourdieu (1989, p. 8), tal poder, o poder simbólico é “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, ou seja,

é preciso haver um reconhecimento da ordem dominante, através de ideologias, para que haja, portanto, sua naturalização.

Para o autor, trata-se de um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força” (BOURDIEU, 1989, p. 14). As ideologias facilitam a comunicação das classes dominantes além de distingui-la das outras classes, impondo e legitimando a dominação, configurando uma forma de violência – esta também simbólica, que, a exemplo do poder simbólico, “se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Quando nos atemos às relações de gênero, encontramos em Bourdieu a afirmação de que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (1999, p. 18). Sendo assim, para ele, a ordem social por si só já funciona como uma máquina simbólica que ratifica a dominação masculina, sendo perceptível através da divisão social do trabalho, dos espaços, dos tempos.

Neste sentido, ao reproduzir, de maneira geral, os aspectos aqui relatados e muitos outros referentes à questão de gênero, as escolas corroboram com a legitimação da dominação do gênero masculino sobre o feminino. Os livros didáticos ilustram, as aulas de educação física e as filas separam meninas e meninos, os movimentos corporais e posturas são limitados de acordo com o sexo, os grupos são assim divididos. Ao disseminar e fortalecer esta ideologia, o poder simbólico das instituições escolares é praticado em prol da manutenção desta ordem, aceitando e naturalizando injustiças e condições intoleráveis, reafirmando a dominação masculina, resultado de violência simbólica “invisível às próprias vítimas” (BOURDIEU, 1999, p. 7).

É difícil ver práticas diferenciadas, bem como é difícil contorná-las e superá-las também. Por isto mesmo, é preciso haver reflexão sobre estas práticas se pretendemos contribuir, enquanto educadores, na formação de pessoas e sociedade onde as oportunidades sejam equiparadas e que a diversidade, sim, seja considerada natural. Como espaços plurais e lugares da diversidade – que deve ser abordada e incentivada – as escolas e universidades precisam estar atentas à questão de gênero. Nesse mesmo sentido, o Estado deve atender às demandas em relação ao acesso e permanência das crianças nas instituições de ensino. No caso das meninas, este é um grande passo para que se reverta o cenário que ainda existe de preconceitos em relação ao gênero, muitas vezes

reafirmado nas próprias escolas – por isso é importante um constante trabalho em relação a esta temática – já que o discurso patriarcal, apesar de antigo, existe e ainda é atual. A grande quantidade de alunas na EJA reflete este quadro, no qual as mulheres, por conta de seus papéis sociais, precisam parar por algum tempo (ou definitivamente) de estudar.

### 2.3 Relações de gênero na EJA na atualidade

Nos estudos sobre gênero na educação, a Educação de Jovens e Adultos ainda não é tão contemplada quando comparamos com as demais modalidades e níveis. Entretanto, já não podemos mais dizer que é um tema negado por pesquisadores da EJA. Ferreira, Nunes e Klumb (2013) realizaram um resgate de trabalhos acadêmicos envolvendo as temáticas gênero e sexualidades nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos 2000 e 2006, dividindo por Grupo de Trabalho (GT). Neste estudo, percebemos que a produção de pesquisas envolvendo estes temas no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos foi escassa: apenas 2% do total de trabalhos. Resolvemos, então, averiguar as reuniões mais recentes, a partir de resumos de trabalhos apresentados no mesmo GT, focando na temática gênero, e percebemos um avanço, que apesar de pequeno é significativo: 7% dos trabalhos apresentados envolviam esta temática. As diferenças em números absolutos podem ser verificadas na Tabela 1:

**TABELA 1**  
**REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: TRABALHOS ENVOLVENDO**  
**GÊNERO NO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**  
**2000 a 2006 / 2007 a 2013**

<b>Período</b>	<b>Total de trabalhos no GT 18</b>	<b>Trabalhos do GT 18 com a temática Gênero</b>
23ª a 29ª reunião (2000 a 2006) (Fonte: FERREIRA, NUNES & KLUMB, 2013)	129	3
30ª a 36ª reunião (2007 a 2013)	98	7

A quantidade total de trabalhos sobre EJA diminuiu no segundo período analisado, mas a de produções envolvendo a temática gênero foi ampliada proporcionalmente (antes eram 2%, depois eram 7%) e numericamente (antes 3 trabalhos, depois 7). Podemos, portanto, afirmar que, apesar de passos lentos, cada vez mais encontramos pesquisas que



buscam investigar as relações de gênero na modalidade, em diferentes perspectivas. Isto contribui muito para a consolidação deste campo, pois podem nos oferecer visões sobre sujeitos historicamente relegados, neste caso as mulheres, que buscam a escola por diversos motivos, depois de adultas, e que, estudando na EJA, fazem parte de outro grupo que ainda sofre preconceitos dentro da própria instituição escolar.

A EJA, enquanto modalidade que busca reaver o direito à educação às pessoas jovens e adultas que, pelos mais diversos motivos, abandonaram as escolas ou, com a recente juvenilização, têm muitas repetências em seu histórico ou desejam acelerar seus estudos, precisa dar conta de uma diversidade de sujeitos que a frequenta. Infelizmente, a formação inicial dos professores ainda deixa a desejar: muitas universidades ainda não atentaram para esta necessidade e os cursos de licenciatura seguem se voltando para o ensino regular. Além disto, não formam educadores na perspectiva da equidade de gênero. Esta crítica à formação docente não busca generalizar, apesar de se mostrar desta forma. É um questionamento que nos permite pensar sobre qual tipo de formação estamos construindo, principalmente no que diz respeito à educação de pessoas que já possuem uma grande bagagem de vivências, característica de boa parte do público da EJA.

Como vimos anteriormente, a diferenciação das funções sociais a partir dos sexos, se evidenciam na fase adulta, que é a faixa etária alvo desta pesquisa. Ao olhar para as alunas de EJA e perceber os motivos que as fizeram deixar os estudos (ou nunca antes terem acessado) e, também, observar o que ‘atrapalha’ sua escolarização atualmente, pode-se perceber que, por mais que as próprias alunas não percebam ou não reconheçam tais motivos, quase em sua totalidade, tem a ver com o fato de serem mulheres. O casamento, as atividades domésticas, o pai ou marido ciumento, os cuidados com seus filhos foram motivos citadas por alunas que colaboraram com pesquisa realizada anteriormente<sup>21</sup>, também no município de Seropédica, a qual objetivava analisar de que maneira o retorno da mulher à escola interfere nas relações familiares.

Os motivos citados acima, altamente vinculados aos ‘papéis femininos’, além de terem sido razão para que muitas mulheres deixassem de estudar em outra época, muitas vezes são empecilhos que não colaboram para que o retorno à escola, na EJA, seja efetivo. Segundo Ferreira (2005, p. 78), “... estudos indicam também outros fatores causadores da evasão de mulheres jovens e adultas da escola, relacionados à falta de segurança física

---

<sup>21</sup> Nossa monografia da graduação, já mencionada anteriormente. As reflexões deste tópico foram feitas com base nos resultados desta pesquisa e de outras, que serão citadas.

que atinge mais especificamente às mulheres (iluminação, transporte, serviços de segurança)”. Como os cursos de EJA são oferecidos geralmente à noite, o que é importante para contemplar a massa trabalhadora que a acessa, a questão da segurança fica ainda mais evidente no caso das mulheres, já que, infelizmente, são mais vulneráveis, justamente por serem consideradas mais frágeis. Isto é gravíssimo, pois perpetua a cultura do medo na qual estamos inseridas, onde não podemos usufruir do espaço público livremente, já que os riscos de um assalto, ou até mesmo um estupro, são maiores para as mulheres.

Também é perceptível nas falas das alunas, apesar de todas as evidências, uma negação das influências do gênero na escolarização, que é comum em muitas mulheres e trata-se de uma contradição: as alunas sabem que são problemas que só atingem às mulheres, mas, ao naturalizarem o seu papel social, acham isto normal e transferem para si a culpa por não terem se escolarizado, o que é uma característica comum a muitos alunos e alunas da EJA (MONTEIRO, 2012). É interessante perceber que as mulheres mais velhas têm maior consciência do machismo na educação, o que se deve ao fato de terem vivido em uma época em que a liberdade feminina era tolhida de forma mais enfática e aberta. Como hoje em dia vivemos em um mundo de ‘direitos iguais’, muitas mulheres de gerações mais recentes não percebem as influências sexistas. As mais velhas, por sua vez, acompanharam a melhora nas condições de vida, vivenciaram mudanças (BASTOS, 2011).

A falta de elementos formativos na perspectiva do gênero na EJA faz com que esta seja uma realidade comum. Realmente é difícil se manter na EJA, independentemente do sexo. Porém, para mulheres, além do trabalho, seu compromisso com a família é intenso, demanda tempo, desgasta fisicamente. Se somarmos isto à dificuldade inicial de acesso, teremos mais um problema. O fato de a EJA ser geralmente oferecida à noite é fundamental, como já falamos. Porém, em muitos casos, é preciso que ela esteja presente em outros turnos para que a evasão não seja tão grande. Podemos citar, como exemplo, alunas que só conseguiram voltar à escola quando a EJA foi oferecida no turno da tarde, pois à noite precisavam estar em casa com os filhos pequenos ou, até mesmo, porque tinham que cozinhar para o marido e, para isto, saíam depressa, assim que acabava o último tempo de aula.

Quando estes papéis são discutidos na escola, com a intenção de desconstruí-los, muitos destes aspectos podem ser mudados. A educação precisa estar a serviço da

transformação social, para que tenhamos mais equidade e as oportunidades sejam realmente equiparadas. O acesso à EJA por estas mulheres é um passo, mas isto não pode ser visto como mera medida compensatória. É preciso que se estimule este tipo de discussão dentro do campo da EJA para que ela atenda de maneira mais completa o seu público.

Ferreira (2005, p. 73) é enfática quando diz que “a alfabetização de homens e mulheres na sociedade atual está também relacionada com o que acontece no interior e exterior das salas de aula”. Esta afirmação pode, obviamente, ser estendida aos níveis subsequentes de ensino de jovens e adultos e deixa evidente que existe um ciclo de produção e reprodução das dinâmicas sociais, nas quais homens e mulheres estão devidamente separados por uma linha nada tênue.

Sendo assim, apesar do direito à educação ser igual para todos os indivíduos, as condições de escolarização não são iguais e precisam ser equiparadas. Equiparação requer esforços maiores do que simplesmente dizer que é igual, exige que se criem condições de alcançar a igualdade. Para que as mulheres, alunas da EJA, tenham total possibilidade de frequentar a escola, é importante que existam políticas públicas que favoreçam sua escolarização. É preciso haver segurança, haver creches com vagas suficientes para atender às comunidades (o que, para além de um direito da mulher e do homem, é um direito da criança), jornadas de trabalho menos exaustivas e sacrificantes para todos. Além, claro, de uma educação que preze por isto e que ajude a combater o machismo da nossa sociedade, ensinando que homens e mulheres são seres-humanos que, apesar de suas subjetividades, vivem coletivamente e precisam ser livres das determinações baseadas pelo sexo. Ao abordar a relação direta entre gênero e EJA, pretendemos também ampliar a discussão no âmbito das políticas públicas para mulheres, algo que vem se mostrando mais eficiente após a implantação da Secretaria de Políticas para Mulheres, em 2003, vinculada à Presidência da República.

Muitos são os objetivos das alunas da EJA: “ingressar no mercado de trabalho ou conseguir um emprego melhor; poder ler e entender a bíblia; se distrair com as antigas e novas amigas; adquirir novos conhecimentos, aprender mais; realizar um sonho seu ou dos filhos” (MONTEIRO, 2012, p. 43), foram alguns citados por alunas da EJA em Seropédica. Além destes objetivos iniciais e imediatos, pode-se verificar que muitas desejam dar continuidade e ingressar em uma universidade. Esta continuidade que elas vislumbram, muitas vezes em tom de utopia, precisa ser incentivada e subsidiada, para

que isto não dependa ‘apenas’ do esforço e boa vontade das mesmas. Neste sentido, torna-se fundamental, que estas expectativas não sejam tolhidas pela escola, o que muitas vezes acontece. Infelizmente alunos/as de EJA são, muitas vezes, considerados incapazes até pelos educadores, o que é uma realidade cruel da modalidade que precisa ser superada.

Para além de lugar de convívio social, de novas descobertas, amizades e aquisição básica de leitura, escrita e cálculos, as salas de aula da EJA precisam ser lugares onde são formados cidadãos e cidadãs, que se percebem como sujeitos históricos e reconhecem o quanto a cultura segregacionista da nossa sociedade contribui para que estejam na posição de sujeitos oprimidos. As salas de aula da EJA precisam também oferecer aos discentes a possibilidade de acreditar em si próprios, contribuindo para sua formação com conteúdos que partam, sim, de suas realidades, mas alcancem outros patamares.

Leitura e escrita são fundamentais em nossa sociedade e a busca por níveis cada vez mais altos de escolarização vem crescendo de maneira geral, o que não poderia ser diferente entre as alunas da EJA. “Ao longo da humanidade, a escrita pode ser, em muitos casos, associada ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza as relações sociais, inclusive nas relações entre gênero e raça” (FERREIRA, 2005, p. 71). Diante da realidade de pobreza em que a maioria dessas alunas se encontra, continuar os estudos é muitas vezes um sonho. Entretanto, não é impossível, e muitas perseguem este objetivo, mesmo diante de obstáculos, que são constituídos socialmente e que, muitas vezes, não são percebidos como tal. Vejamos adiante, na parte dedicada à pesquisa de campo, como isto é visto por algumas alunas da EJA do município de Seropédica/RJ e quais reflexões nos foram possíveis.

### CAPÍTULO III

#### **EJA EM SEROPÉDICA E SUAS ALUNAS: Caminhos percorridos na pesquisa de campo**

A ideia de desenvolver esta pesquisa na rede municipal de Seropédica já existia durante a formulação do projeto inicial. Entretanto, deixamos em aberto para que, no decorrer do curso de Mestrado, isto fosse definido, o que aconteceu alguns meses após o início das aulas, em um encontro com a orientadora Celia Otranto.

A escolha do município ocorreu pela experiência que tivemos enquanto estudante de Pedagogia da UFRRJ, como mencionado anteriormente. A vivência no campus (enquanto discente e residente do alojamento estudantil da universidade) nos permitiu conhecer parte da cidade, principalmente o Km 49<sup>22</sup>, além dos estágios realizados em escolas públicas localizadas em Seropédica, tanto da rede municipal e estadual, nos permitiu conhecer um pouco da realidade da cidade, como acontece com boa parte dos estudantes da Rural.

Esta imersão na realidade da cidade nos fez perceber que, apesar da presença do campus sede da UFRRJ, a população ainda não tem total consciência de que aquele é um espaço público, que dele também são donos e têm livre acesso. A Universidade ainda se faz pouco presente no cotidiano de muitas pessoas ali, que acreditam, por exemplo, que é preciso pagar mensalidade para estudar nela<sup>23</sup>. Este também é um forte motivo que nos leva a optar pela rede municipal de ensino de Seropédica para a realização da pesquisa, visto que é uma maneira de aproximar escola e Universidade.

Seropédica<sup>24</sup> é um Município localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, distante entre 75 e 80 quilômetros da capital. Foi distrito do Município de Itaguaí desde meados do século XIX. Abriga, desde 1947, a UFRRJ, o que deu início ao desenvolvimento urbano do distrito e o deslocamento de pessoas de

---

<sup>22</sup> Área central do município, onde reside boa parte da população e a maioria dos estudantes não-alojados da Rural.

<sup>23</sup> Em um dos estágios supervisionados da graduação em Pedagogia, durante uma conversa informal, uma aluna do último ano do Curso Normal de uma escola localizada em frente ao Instituto de Educação da UFRRJ disse à autora que gostaria de cursar Pedagogia, mas faria vestibular para uma faculdade particular em Campo Grande (Zona Oeste do Rio de Janeiro), porque acreditava que a mensalidade da Rural deveria ser muito cara.

<sup>24</sup> Informações sobre o histórico do município obtidas através da plataforma IBGE Cidades, mencionada nas Referências.

diversas regiões do país para o local, tornando-o uma extensão da cidade universitária. Seropédica foi elevada à condição de Município em 1995, através da lei estadual 2.446, de 20 de outubro de 1995, quando foi desmembrada de Itaguaí, começando oficialmente seus trabalhos na nova condição em 1997.

Com apenas 18 anos, é um Município que ainda está “engatinhando”. Sua economia gira em torno da extração de areia para construção civil pelos areais da região, fato que vem causando grandes danos ambientais, e da expansão universitária, que gera empregos diretos e indiretos. Conta, ainda, com um polo industrial, em processo de desenvolvimento, abriga a unidade de Agrobiologia da Embrapa e é cortado pelas importantes rodovias Presidente Dutra e BR 465, também conhecida como Rio-São Paulo.

Apesar disto, a oferta de empregos ainda é pequena para a população, estimada em 81 mil pessoas<sup>25</sup>, sendo que o número de mulheres<sup>26</sup> é ligeiramente superior ao de homens. As famílias de Seropédica enfrentam uma realidade difícil. Dados da plataforma *IBGE Cidades* do ano de 2010 demonstram que boa parte dessas mulheres vive com uma renda mensal per capita de até um quarto de salário mínimo e muitas delas, sem cônjuge, chefiam seus lares.

Tendo como ponto de partida para este capítulo a justificativa da escolha do *lócus* da pesquisa, passamos a apresentar, brevemente, a rede municipal de ensino de Seropédica e o cenário da EJA no Município, buscando articular as informações, tanto as obtidas em documentos como também as dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com questões referentes às relações de gênero extraídas do quadro teórico selecionado, utilizando dados estatísticos e outros referenciais como base para reflexão acerca do acesso à educação.

Posteriormente, serão detalhados os métodos que foram aplicados na intenção de alcançar os objetivos desta pesquisa, que se desenvolveu metodologicamente como estudo de caso. Por último, justificaremos a escolha das escolas e turmas selecionadas para a investigação, mostrando o caminho percorrido.

---

<sup>25</sup> Estimativa baseada no censo de 2010, disponível na plataforma IBGE Cidades.

<sup>26</sup> Cerca de 50,8% em 2010, segundo dados da plataforma IBGE Cidades.

### 3.1 O cenário da EJA em Seropédica

A rede de ensino de Seropédica nasceu junto à sua emancipação. O Município prezou pela sua autonomia ao fundar seu próprio sistema de ensino, não vinculado ao estadual (COUTINHO, 2013). A responsabilidade pela criação de projetos, gestão e planejamento das atividades relacionadas à educação cabe à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE), que também foi fundada em 1997. O Conselho Municipal de Educação (CME) de Seropédica, vinculado à SMECE, foi criado nesta mesma época e tem “a finalidade de auxiliar na elaboração das políticas educacionais a serem implementadas na cidade, inspirado na estruturação dos conselhos estaduais de educação e no Conselho Nacional de Educação” (COUTINHO, 2013, p. 6) e conta com uma Câmara para tratar exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos.

A rede municipal de ensino possui 45 escolas, onde são oferecidos: Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (SEROPÉDICA, 2012). Em 2013, de acordo com dados do Censo Escolar do mesmo ano, realizado pelo INEP, foram 15.484 alunos e alunas matriculados em todos os níveis oferecidos, distribuídos conforme tabela abaixo:

**TABELA 2**  
**MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA POR NÍVEL E MODALIDADE**  
**2013**

<b>Modalidade/Nível</b>	<b>Número de matrículas</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	2.927	18,9
Educação Especial	123	0,79
Fundamental - 1º e 2º Segmentos	11.134	71,9
EJA - 1º e 2º Segmentos	1.300	8,4
<b>Total</b>	<b>15.484</b>	<b>100</b>

Fonte: INEP, 2013

No sentido de compreender os desafios da rede municipal e organizar metas para a melhoria da educação em Seropédica, foi construído, em 2011, o Plano Municipal de Educação – 2012-2022 (PME). Para debater como se daria esta construção, foram

realizadas, em 2011, duas Conferências Municipais de Educação, nas quais foram problematizados e discutidos diversos temas relacionados à realidade educacional do Município. O documento foi apresentado à Câmara Municipal no final de 2011 e aprovado logo em seguida, em janeiro de 2012.

De acordo com o documento, foram convidados para o debate “comunidade, professores, equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos” de todas as escolas da rede (SEROPÉDICA, 2012, p. 9). A coordenação da elaboração ficou por conta da SMECE e de representantes de diversos setores relacionados à educação, como a UFRRJ, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, SEPE-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação e o Conselho Municipal de Educação.

O PME cita como grande desafio, o alcance à parte da população que vive em áreas afastadas do Centro (p. 16 e 17). Apesar da crescente urbanização, justificada principalmente pelo acesso mais amplo à Universidade nos últimos anos, as características rurais do Município são bastante intensas e muitas pessoas vivem em locais de difícil acesso, tornando complexa sua escolarização. Existem sete escolas, localizadas em áreas rurais, que trabalham com turmas multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, Coutinho (2012, p. 15) lembra que estas escolas “não foram alvo de apreciação por parte do PME quanto ao estabelecimento de metas e perspectivas”, de maneira exclusiva e específica, o que se mostra necessário em um Município que abriga a UFRRJ e tem histórico de produção agrícola. Apenas no capítulo sobre “Objetivos e metas gerais”, organizados em tópicos ordenados de acordo com a prioridade, o sexto item menciona “ampliar os níveis e modalidades de ensino nas escolas da zona rural, proporcional à demanda existente” (SEROPÉDICA, 2012, p. 28).

Apesar de o debate ter sido realizado de forma aligeirada, o documento dele decorrente procura detalhar posicionamentos e metas sobre diferentes temas. “Todas as metas estão referenciadas na construção de uma sociedade mais justa e, no reconhecimento de que a melhoria e a universalização da educação é o caminho para a conquista desse ideal que se destaca no início do documento” (Coutinho, 2012, p. 18), o que já é um avanço importante no sentido de priorizar a educação municipal.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, que é o nosso foco, o PME inicialmente menciona em seus “Objetivos e metas gerais”, como quarto lugar nas



prioridades “reduzir o analfabetismo entre a população acima de 15 anos” (p. 28). Define, já no capítulo relativo à modalidade, quatro princípios e diretrizes, que são:

1. Estudar e implantar um currículo para a educação, de acordo com Referencias Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (RCNEJA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação de Jovens e Adultos, que leve em conta o desenvolvimento integral do estudante, ampliando suas experiências e oportunidades de vivenciar novos conhecimentos.
2. Elaborar e executar uma proposta pedagógica específica para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as características dos estudantes, suas condições de vida e trabalho, inclusive no que tange a projetos de conservação e revitalização dos valores culturais locais e da memória da cidade;
3. Proporcionar formação continuada específica aos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos;
4. Buscar parcerias com instituições de educação profissional para ampliar o conhecimento dos estudantes, objetivando a preparação para o mundo do trabalho. (SEROPÉDICA, 2012, p. 35)

O texto do documento busca transmitir a preocupação da comissão que o organizou com as especificidades do público da EJA. Refere-se à formação do corpo docente, algo que especificamente na modalidade é bem pouco considerada, como já foi mencionado neste estudo. O documento também traz quatro metas, todas no sentido do atendimento a 100% das demandas existente em relação aos formatos e horários, ao fornecimento de material didático, à alimentação e ao incentivo no retorno à escola, sendo o cumprimento estipulado até o ano de 2013 (SEROPÉDICA, 2012).

Em 2010, quando houve o último recenseamento realizado pelo IBGE, a população residente em Seropédica que nunca havia frequentado a escola era de 6.175 pessoas ou 8% do total, que, na época era de 78.186 habitantes. Destas, 2.559 tinham a partir de 15 anos, configurando um potencial público para a EJA. Ou seja, quase o dobro do número de matrículas realizadas em 2013, que, conforme a Tabela 2 foi de 1.300 alunos. Entre outros dados que podem, com uma análise mais profunda, ratificar a oferta da modalidade no Município, este já evidencia sozinho a importância da EJA para a população de Seropédica e região. Para atender a essa imensa quantidade pessoas sem escolarização em condições de cursar a EJA, sem contar com aquelas pessoas que interromperam os estudos e ainda não voltaram à escola, a rede municipal teria que, no mínimo, triplicar o atendimento.

Os alunos e alunas matriculados na EJA em Seropédica estão distribuídos entre o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental, oferecidos pelo Município, a iniciar pela Fase I/Alfabetização, seguida por mais oito fases<sup>27</sup>, que compõem o nível de ensino na modalidade. A flexibilidade no oferecimento de cursos e exames para a EJA, bem como nos currículos, garantida pela LDB (BRASIL, 1996), permite que sejam possíveis diversas configurações em relação aos períodos letivos, tempos didáticos, conteúdos e práticas pedagógicas.

De acordo com a Deliberação nº 285 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2003), os cursos de EJA equivalentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio podem ser organizados “a critério da instituição, sob a forma de fases, etapas, períodos ou módulos e desenvolvida de modo seriado - com associação ao formato do ensino regular e/ou de modo disciplinar -, fundamentado na progressão por área ou componente curricular” (p. 1). Este texto reafirma a possibilidade de currículos menos rígidos e mais condizentes com a realidade do público da EJA, de acordo com as realidades vigente, já que “organizar uma proposta curricular a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias não é provavelmente o melhor caminho a ser seguido” (BRASIL, 2002, p. 114).

A mesma Deliberação menciona, em relação dos cursos, que “nenhuma fase, etapa, período ou módulo pode ter duração inferior a 6 (seis) meses, inclusive e especialmente aquela que representar o último passo para conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio” (pp. 1 e 2). Já os cursos equivalentes ao primeiro segmento

terão estrutura e duração definidas pelas próprias instituições, desde que, antes do início de cada nova atividade, comuniquem ao órgão competente da Inspeção Escolar o Plano de Curso, o endereço e horário de funcionamento e os quadros técnico e pedagógico designados, para cadastramento, acompanhamento e fiscalização (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, p. 2).

Sendo assim, a organização da EJA no Município de Seropédica se enquadra no que determina tal documento, ainda que constitua um sistema próprio de ensino, independente do sistema estadual.

---

<sup>27</sup> Assim, de acordo com a SMECE, são denominadas as fases da EJA: Fase I/Alfabetização, Fase II, Fase III, Fase IV, Fase V, Fase VI, Fase VII, Fase VIII e Fase IX.

No âmbito da Subsecretaria de Ensino da SMECE, está a Coordenação da EJA, equipe formada por dois coordenadores e uma orientadora pedagógica, que realizam juntos, através de visitas periódicas às escolas no turno da noite, o trabalho de supervisão e suporte pedagógico necessário à gestão da escola, no que diz respeito à modalidade. Ao acompanharmos uma das visitas à Escola Estadual Municipalizada Bananal, localizada no bairro rural de Jardim Maracanã, observamos que este é um trabalho relevante, pois é a partir dele que a Secretaria recolhe informações sobre as matrículas, as condições estruturais e do corpo docente das escolas, buscando adequar a atuação das mesmas à realidade da região, e propõe ações à direção da escola para evitar a evasão escolar, ainda muito intensa.

A cada visita é feito, por um dos membros da Coordenação, um relatório que é assinado pelo dirigente da escola. Além deste trabalho de campo, existe a chamada ‘Atividade Externa’, onde a equipe coordenadora atua de forma coletiva ou individual, fora das escolas, em trabalhos ditos ‘burocráticos’, como organização e elaboração de propostas curriculares, projetos e outros documentos, e participação em eventos oficiais.

Em junho de 2013, o Núcleo de Diálogos Interculturais da UFRRJ, promoveu, em parceria com a Coordenação da EJA da SMECE, o evento ‘Encontros com a EJA’, realizado na Universidade, voltado para professores da modalidade, atuantes na rede municipal. A professora Francelina Felipe da Cruz, Coordenadora da EJA à época, proferiu palestra onde apresentou algumas ações realizadas pela Prefeitura. Segundo ela, o contingente de mulheres matriculadas na EJA em Seropédica estava por volta de 80% do total, à época (CRUZ, 2013).

Um dos objetivos desta pesquisa estava voltado para a verificação do quantitativo de alunas da EJA, em Seropédica, para estimar o percentual de mulheres. Entretanto, a atual Coordenação de EJA, na época das investigações, nos informou que não haviam realizado levantamento deste dado e nos confirmou a informação anterior de que a grande maioria era composta por mulheres. Esta afirmativa, a princípio, nos sugeriu que as mulheres poderiam ter maiores expectativas em relação à escolarização do que os homens no município. Porém, os dados mais atuais obtidos através da plataforma *on-line* INEPData<sup>28</sup>, referentes ao ano de 2012, demonstram o contrário: das 1.103 matrículas contabilizadas naquele ano, 510 foram feitas por mulheres, contabilizando 46,2% do total

---

<sup>28</sup> Ver nas Referências.

de matrículas realizadas. Estes dados se contrapõem aos índices regionais e nacionais e, principalmente, à informação que nos foi transmitida pela Coordenação da EJA. No entanto, apesar de não se confirmar a hipótese inicial da maioria de matrículas de mulheres, em Seropédica, não podemos deixar de considerar o grande percentual feminino, quase a metade do alunado, matriculado na EJA, no município.

Além desta informação, a professora evidenciou, em sua palestra, a importância dos projetos que vinham sendo realizados na ampliação do acesso e no combate à evasão escolar, ratificando a importância de “implementação de Políticas públicas que atendam as demandas educacionais desta parcela da população” (SEROPÉDICA, 2012, p. 35).

Voltadas especificamente para a EJA, existem algumas ações da SMECE, divulgadas em seu *site*<sup>29</sup>. São eles: o Programa Educação, Empresa e Escola, que tem como objetivo auxiliar na inserção de estudantes da EJA e aqueles que possuem necessidades especiais no mercado de trabalho, contando com a colaboração de empresas da região; e a BEJA – Brinquedoteca na EJA, que, de acordo com *folder* de divulgação, tem por objetivo geral

Diminuir o risco de evasão escolar ocasionado na EJA em virtude dos alunos não terem com quem deixar seus filhos para estudarem no horário noturno e assim assegurar ao educando o direito de acesso e permanência na escola. (SMECE, 2013)

O público-alvo da brinquedoteca são filhos de educandos e educandas com idade entre 4 e 10 anos. De acordo com o artigo 5º do regulamento da BEJA, “A criança deverá estar matriculada na rede municipal de ensino, salvo na idade de 04 e 05 anos” (SMECE, 2013)<sup>30</sup>. Como o número de vagas é limitado, cabe às coordenações das escolas analisar a necessidade dos alunos da EJA que desejem inscrever seus filhos no projeto, para realizar a seleção de crianças que serão contempladas. O atendimento é feito por profissionais com formação mínima de Ensino Médio na modalidade Normal. As professoras desenvolvem atividades lúdicas, através de jogos, brincadeiras, leituras de

---

<sup>29</sup> *Site* da SMECE: <http://educaseropedica.rj.gov.br/2013>

<sup>30</sup> É importante salientar que a Lei 12.796 de 2013 alterou a LDB (1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino a crianças a partir de 04 anos de idade. Cogitamos a hipótese de escassez de pré-escolas em Seropédica. Verificamos que das 45 escolas municipais, 19 atendem à Educação Infantil e o número de matrículas neste nível de ensino foi de aproximadamente 3.000 alunos em 2013 (INEP, 2014), o que equivalia a 19% do total das matrículas do Município no mesmo ano, percentual semelhante ao da capital fluminense. Assim sendo, acreditamos que seja necessária uma revisão do regulamento da BEJA, que se mostra desatualizado às últimas redações da LDB.

histórias e produção de textos, devendo ser “registradas em diário de atividades” (SMECE, 2013).

Embora seja uma política que possa atender a alunos e alunas, sem distinção, a BEJA é uma ação que colabora principalmente com as mulheres, já que geralmente são elas que arcam com a missão de cuidar das crianças. Este projeto foi iniciado em 2012, atendendo inicialmente a quatro escolas e, atualmente, atende a sete escolas da rede. São elas: Escola Municipalizada Atílio Grégio, Escola Estadual Municipalizada Bananal, Escola Municipal José de Abreu, Escola Municipal Panaro Figueira, Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, Escola Municipalizada Olavo Bilac e Escola Municipal Gilson Silva. Buscaremos verificar, mais adiante, o impacto que a BEJA está causando na vida escolar das alunas que serão investigadas.

Diante deste cenário, podemos perceber que a EJA vem sendo contemplada pelo Município, apesar de ainda haver alguns problemas, reconhecidos no PME. Seropédica vem buscando solidificar sua rede de ensino através de parcerias com a comunidade escolar e, também, com a UFRRJ. Apesar da incipiência em relação às suas ações, percebemos que, ao menos na elaboração do PME, a Secretaria de Educação demonstrou prezar pela coletividade, uma vez que buscou colaboração e apoio.

### **3.2 Os caminhos percorridos: procedimentos metodológicos**

As ideias, discussões e ‘conclusões’ sobre quais metodologias deveriam ser adotadas para que alcançássemos os objetivos nos fizeram optar por uma delas, mas não com todas as dúvidas superadas. Em meio a estas dúvidas, refletimos muito acerca das escolhas, pois, como afirma Silva (2010, p. 100), “a construção de um método de pesquisa é um constante ir e vir de teorias e práticas que resultam também uma história epistemológica, para o bem e para o mal”. Seguindo estas ideias, ao escrevermos esta parte do capítulo, dialogamos com autores e com as questões que surgiram no decorrer da pesquisa.

Revisitando os objetivos dessa pesquisa que visa conhecer as perspectivas futuras de escolarização de alunas da EJA do Município de Seropédica, buscamos analisar como estas mulheres enxergam sua escolarização anterior (quando houver) e futura. Nossas análises se desenvolveram na perspectiva das relações de gênero que permeiam as

relações de poder em nossa sociedade. Além disto, buscamos observar, se existem dinâmicas de inserção, acesso e permanência de mulheres alunas da rede municipal de Seropédica, além de incentivos para que elas deem continuidade aos seus estudos, chegando, quem sabe, ao ensino superior.

A pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, já que a investigação foi realizada com um grupo específico de alunas da EJA. André (1984, p. 52), em artigo sobre o potencial dos estudos de caso na educação, afirma que a característica mais distintiva deste tipo de estudo em relação a outros é a “ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”.

Apesar de ser muito utilizado pela suposta ‘facilidade’, ideia disseminada por Bogdan e Biklen (1984, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006), o estudo de caso se apresenta como uma investigação de caráter sistemático. André, baseada nos escritos de Adelman *et al* (1976, *apud* ANDRÉ, 1984, p. 52), esclarece que o estudo de caso não é um método, é “uma *forma particular* de estudo” (grifos da autora) e continua

As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via-de-regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Neste sentido, é importante o uso de variadas fontes de informação, que permitam a realização de uma “triangulação de métodos – checagem de um aspecto, questão ou problema, através do uso de diferentes métodos” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

A observação direta foi o método utilizado para dar o primeiro passo em direção ao objetivo. Consideramos esta etapa inicial fundamental, pois acreditamos que, antes de qualquer contato individual com alguma aluna, seria preciso conhecer o ambiente, a escola, a sala de aula, as condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem. Tal percepção vai ao encontro do que André (1984, p. 52) denomina “interpretação em contexto”. A tentativa de compreender a realidade escolar se faz fundamental neste estudo de caso, pois, como nos explica a mesma autora, é “pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual ele se insere” (ANDRÉ, ano, p. 52).

Deliberamos pela utilização do questionário para a coleta de dados (Anexo 1). A aplicação de questionários foi justificada pela necessidade de obter informações, relacionadas à investigação, sobre o maior número possível de alunas dentro do nosso universo. O tratamento estatístico realizado sobre estes dados possibilitou a realização de comparações entre as respostas das alunas e de inferências sobre as mesmas.

O uso de questionários como método de investigação é, muitas vezes, desqualificado em nossa área de atuação. Entretanto, Bourdieu (1997, p. 694) afirma o seguinte:

A oposição tradicional entre os métodos ditos quantitativos, como a pesquisa por questionário, e os métodos ditos qualitativos como a entrevista, mascaram que eles têm em comum se apoiarem nas interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais.

Não podemos negar a importância de pesquisas feitas por questionários, já que a partir delas podemos ter acesso a informações muito relevantes. Durante a nossa pesquisa qualitativa, também foram utilizados dados quantitativos, que nos possibilitaram descortinar panoramas amplos, sobre os quais tivemos condições de nos debruçar com visão mais ampliada do tema.

Foi justamente a busca pela descoberta, outra característica atribuída por André (1984) aos estudos de caso, que nos levou a considerar importante complementar as informações obtidas através dos questionários com entrevistas, nas quais a interação entre a investigadora e as investigadas poderá se dar de forma mais intensa. Essa relação mais próxima permitiu que novos elementos pudessem “emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram realizadas com as alunas que se disponibilizaram a compartilhar mais informações sobre seus processos de escolarização, trabalho e vida em família. O convite foi feito após a aplicação dos questionários e as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das investigadas. Considerar todas as condições propícias para a realização da entrevista no sentido de dar mais conforto às entrevistadas foi fator preponderante para o sucesso das mesmas, pois, segundo Bourdieu (1997, p. 695), essa é uma forma de minimizar a “dissimetria” que existe entre a pesquisadora, que está na condição de dar a “regra do jogo”, e as pesquisadas, somada ainda à “dissimetria social”, neste caso, enfatizada pelas

diferenças entre as realidades educacionais das alunas da EJA e da pesquisadora, aluna do Mestrado.

Por isso, é de suma importância compreender este tipo de hierarquia, que se impõe a despeito de nossa vontade, além de perceber o significado que colaborar para esta pesquisa específica pode ter para as alunas pesquisadas. Voltando a Bourdieu, que motivos podem leva-las a aceitar participar dessa troca? Como proceder para reduzir a *violência simbólica* existente na relação entre entrevistador e entrevistado? Esse foi grande desafio que nos impôs o percurso metodológico escolhido. Enfrentá-lo e conseguir superá-lo foi condição indispensável para o êxito da pesquisa.

Como não existia uma relação de familiaridade pessoal com as investigadas, foi necessário utilizar meios para diminuir a distância socialmente estabelecida, na intenção de deixar claro que elas poderiam ser aquilo que realmente são. Para que isso aconteça, o entrevistador precisa saber se manifestar, como afirma Bourdieu (1997, p. 699), “pelo tom e especialmente pelo conteúdo de suas perguntas as quais, sem fingir anular a distância social que o separa de si (...), ele [pesquisador] é capaz de *se colocar em seu lugar em pensamento*” (grifos do autor), para, assim, compreender a relação da pessoa entrevistada com a realidade social na qual ela se insere.

Partindo destes princípios emanados dos estudos de Bourdieu (1997), complementados pelas recomendações práticas de Manzini (2003, 2004), elaboramos o roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo 2), que foi utilizado nesta pesquisa. Com base nas orientações de Manzini, concluímos que, para elaborar um bom roteiro, é preciso haver um planejamento que deve funcionar como um guia que, inicialmente, nos permite perceber se todos os conceitos que se tem por objetivo alcançar com aquela entrevista estão incluídos. Isto possibilita que o roteiro seja a base para não se perca o foco diante das informações coletadas, garantindo que nenhum detalhe fundamental seja esquecido.

Manzini (2003, p. 13) reforça que “o pesquisador deve estar atento para questões que envolvem a linguagem”. Com isso, quer dizer que é importante que se conheça a linguagem do público a ser entrevistado a fim de elaborar as perguntas de maneira simples e objetiva, fugindo de jargões, para facilitar a compreensão e deixar os entrevistados mais à vontade. Quanto ao número de perguntas, Manzini (2004, p. 6) afirma que “deve ter relação direta com o objetivo do estudo”, ou seja, de nada adianta fazer um roteiro enxuto



se este não der conta de alcançar o que se pretende e, no caso de objetivos mais complexos, “deve-se considerar o uso de outro tipo de entrevista”, mais ampla.

Outro ponto muito importante, considerado crucial na obtenção de informações, foi a questão da ordenação das perguntas. Ao sequenciá-las, tivemos o cuidado de ordená-las das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis, garantindo, assim, um tempo de conforto para que a pessoa entrevistada ficasse cada vez mais disposta a colaborar, conforme aponta Manzini (2003, p. 18). Buscamos, então, elaborar os questionários seguindo essas orientações.

Enfim, os métodos de coleta de dados aplicados simultaneamente buscaram representar “os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Os discursos proferidos pelas alunas nas entrevistas foram analisados e interpretados, através da análise de conteúdo, sempre em comparação com as informações obtidas durante as observações e nos questionários aplicados, de forma a tentar “retratar a realidade de forma completa e profunda” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

As reflexões foram desenvolvidas no sentido de perceber algumas necessidades das mulheres tanto no acesso e permanência na EJA, quanto no avançar da escolarização, de maneira abrangente, não isolada no tempo e no espaço. Os resgates históricos da EJA e da educação para mulheres no Brasil, realizados nos dois primeiros capítulos, têm total relação com essa questão. Realizar este estudo de maneira a percebê-lo inserido na história permitiu que fossem estabelecidos diálogos com quem mais pudessem interessar a temática, já que “o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Acreditamos que o estudo, apesar de focar em um caso singular, se torne passível, a partir das experiências nele reveladas, de “generalizações naturalísticas” realizadas por quem o lê (STAKE, 1978, *apud* ANDRÉ, 1984). Esta generalização não pode, entretanto, ser um ato lógico e estatístico e nem se pretende assim: trata-se de um processo subjetivo do/a leitor/a, que poderá se identificar com o estudo e, a partir daí, desenvolver novas ideias e percepções, complementares ou diferentes das que serão desenvolvidas originalmente. Esta característica “valoriza o conhecimento experimental e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento” (ANDRÉ, 1984, p. 52-53).

Apresentadas as reflexões sobre as recomendações acerca do estudo de caso, em diálogo com o objetivo desta pesquisa e com os instrumentos a serem utilizados, acreditamos ter justificado o procedimento metodológico escolhido.

### 3.3 As escolas: lócus da investigação

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa e a metodologia escolhida para desenvolvê-la, que se volta para as perspectivas de continuidade na escolarização e a impossibilidade de alcançar o numeroso quantitativo de alunas da rede municipal de Seropédica, compreendemos a necessidade de limitar o campo de ação às alunas que estiverem cursando as fases finais do ensino fundamental. A decisão por estas fases se justifica pelo fato de que é mais provável que estas estejam avaliando a continuidade da escolarização: se continuarão ou não na escola, de acordo com suas vontades e necessidades. Verificamos, então, que das dez escolas que atendem à EJA, existem nove unidades no Município que oferecem as fases VIII e IX do ensino fundamental<sup>31</sup>, últimas antes do possível ingresso no ensino médio, como podemos verificar na tabela abaixo.

**TABELA 3**  
**ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL**  
**DE SEROPÉDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**2014**

<b>Unidade escolar</b>	<b>Atendimento na EJA</b>
E. M. Atílio Grégio	1º e 2º Segmentos
E. E. M. Bananal	1º e 2º Segmentos
E. M. José de Abreu	1º e 2º Segmentos
E. M. José Maria de Brito	1º Segmento
E. E. M. Olavo Bilac	1º e 2º Segmentos
E. M. Panaro Figueira	1º e 2º Segmentos
E. M. Pastor Gerson Ferreira da Costa	1º e 2º Segmentos
E.M. Prom. de Just. Dr. André Luiz Peres	1º e 2º Segmentos
E.M. Ronald Callegário	1º e 2º Segmentos
E. M. Gilson Silva	1º e 2º Segmentos

Fonte: SMECE, 2014.

<sup>31</sup> Que, numa comparação com o ensino regular, correspondem aos 8º e 9º anos do ensino fundamental, últimas séries do segundo segmento.

É importante salientar que o Ensino Fundamental geralmente é dividido em dois segmentos: o primeiro compreende os anos do 1º ao 5º (na EJA, Fases I a V) e o segundo compreende os anos do 6º ao 9º (Fases VI a IX).

Dentre as Escolas elencadas, selecionamos quatro para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a partir dos estudos e das discussões acerca da realidade da EJA em Seropédica, buscando privilegiar unidades que possuam diferentes características, a fim de explorar a diversidade. Além disso, todas possuem a BEJA (com exceção da Escola Gilson Silva que, na época de nossas visitas, ainda estava implementando a brinquedoteca), o que possibilitou uma análise de como esta política influencia as alunas. As escolas nas quais realizamos este trabalho foram: Escola Estadual Municipalizada Bananal, Escola Municipal Panaro Figueira, Escola Municipal Gilson Silva e Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa.

## CAPÍTULO IV

### **PESQUISA DE CAMPO: Observações e questionários**

Neste capítulo iniciamos a apresentação da parte mais importante e fundamental desta pesquisa: o trabalho de campo com as alunas de EJA. Foi pensando nelas que nos propusemos a escrever um projeto de pesquisa para o Mestrado e que temos trabalhado bastante neste curto prazo, analisando a revisão bibliográfica apresentada, pensando todos os dias em como fazer nossas ideias tomarem forma, colocando-as em prática, transformando-as e fazendo tudo acontecer.

As idas à SMECE e às escolas; as conversas iniciais com gestores e professores; a apresentação da pesquisa para as alunas; o convite para as entrevistas; enfim, todos os passos foram dados com cautela, mas com muita confiança no que estávamos nos propondo a fazer, no tema investigado e no que ele representa para a educação. Foi um processo que, apesar de exaustivo, se mostrou muito prazeroso.

A partir de nossa breve incursão na Escola Bananal, em abril de 2014 na companhia da Coordenação de EJA da SMECE, seguida pelo trabalho de campo, realizado entre julho e outubro do mesmo ano nesta e nas outras escolas, pudemos conhecer o espaço das unidades escolares, conversar com diversas pessoas inseridas naquela realidade, conhecer alunas, saber alguns de seus anseios, refletir sobre vivências relatadas pelas mesmas, analisando suas falas de forma crítica.

Neste sentido, discutimos no capítulo os dados obtidos através dos questionários respondidos por alunas das quatro escolas escolhidas. São informações de caráter mais quantitativo, que nos permitiram construir uma ideia geral sobre estas alunas investigadas. Antes disto, porém, faremos uma breve apresentação das escolas, destacando alguns pontos observados no decorrer de nossas incursões nas mesmas.

#### **4.1 Conhecendo as escolas**

A autorização para realização da pesquisa nos foi fornecida pela SMECE em maio de 2014. Para tanto, apresentamos um resumo do projeto de pesquisa, contendo justificativa, objetivos, metodologia, escolas e turmas nas quais pretendíamos investigar,

a carga horária média e o período em que estaríamos realizando este trabalho. Esse documento não obrigava as escolas a participarem da pesquisa, cabendo à direção decidir se aceitaria ou não. Felizmente, em todos os casos, a participação foi aceita.

Fomos bem recebidas em todas elas, o que nos deixou mais confortáveis em nossas incursões nas salas de aula. Na Escola Gilson Silva, a direção se mostrou bastante aberta para a nossa pesquisa e satisfeita por termos optado por investigar lá, o que também aconteceu nas Escolas Bananal e Panaro Figueira. Já na Escola Pastor Gerson, a recepção foi um pouco mais contida e, arriscamos dizer, desconfiada. Apesar disto, sempre abriram as portas, nos deixando livres para a investigação e nos aconselhando em relação às turmas.

A localização das escolas foi um fator importante para definição da escolha. Todas ficam em bairros distintos, atendendo, portanto, a públicos diferenciados. Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa em um número maior de unidades escolares, esta estratégia fez-se necessária para maior abrangência do estudo.

A Escola Bananal, fundada em 1972<sup>32</sup>, localiza-se no bairro afastado de Jardim Maracanã, zona rural do Município de Seropédica. É uma escola municipal que cede espaço para o funcionamento de turmas de Ensino Médio, pela rede estadual de ensino. O acesso a este bairro é bastante complicado, principalmente quando é realizado através de transporte público, que é escasso para a região. Com isto, pudemos perceber quão grande é a importância desta escola para a população desta localidade.

As outras três escolas estão mais próximas à Universidade. A Escola Panaro Figueira, uma das mais antigas de Seropédica, fundada em 1952, está localizada próxima a Rodovia BR-465, no bairro Jardim das Acácias, a 7 quilômetros da UFRRJ. Além de atender moradores de Seropédica, também recebe alunos de bairros próximos do Município de Nova Iguaçu. A Escola Pastor Gerson, localizada no bairro Boa Esperança, a menos de 4 quilômetros da Universidade Rural, teve suas atividades iniciadas no ano de 1980. Recebeu o nome de um importante líder religioso da região.

Já a Escola Gilson Silva, localizada no bairro de Santa Sofia, a cerca de 7 quilômetros da Universidade, no mesmo local onde anteriormente funcionava a Escola Estadual Municipalizada Santa Sofia, teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2014.

---

<sup>32</sup> Para mais informações sobre o histórico das Escolas, ver Coutinho (2014).

Após a demolição do prédio antigo, por conta de problemas estruturais, e a construção de nova edificação e equipamentos, como biblioteca e piscina (que pode ser utilizada pela comunidade local aos finais de semana), foi reinaugurada com um nome que homenageia um homem que foi uma importante personalidade para o bairro, de acordo com reportagem veiculada no vídeo “Gilson Silva: Construindo a história de Santa Sofia” (2014), divulgado pela SMECE em seu canal no YouTube<sup>33</sup>.

Todas as escolas escolhidas atendem aos dois segmentos do Ensino Fundamental tanto no ensino regular quanto na EJA. São escolas pequenas, mas que possuem, aparentemente, estrutura básica necessária para atendimento desse público. Um dos aspectos relevantes no atendimento à EJA nestas escolas é que todas participam do projeto BEJA. No momento da investigação, como informado anteriormente, a Escola Gilson Silva ainda estava em fase de implementação, porém a expectativa pela chegada do projeto já influenciava estudantes da escola. Ao observar as brinquedotecas das outras três escolas, pudemos perceber que cada uma delas era organizada de forma diferente, o que, provavelmente, tem relação tanto com as professoras regentes quanto com a gestão da escola.

Em nossas visitas à Escola Bananal, encontramos uma brinquedoteca relativamente cheia, com crianças de diferentes idades realizando atividades lúdicas com a orientação da professora. O ambiente em si nos mostrava que o movimento ali era intenso: muitos papéis, lápis e brinquedos espalhados que nos remeteram não à desorganização, mas a um ambiente muito vivo. Já nas Escolas Pastor Gerson e Panaro Figueira, devido à falta de alunos na primeira escola e à pouca frequência deles na segunda, tivemos mais tempo para conversar com as professoras e perceber como as mesmas cuidavam de seus ambientes de trabalho, que estavam bastante organizados, com ‘cantinhos’ para o desenvolvimento de diversos tipos de atividades, sobre as quais nos falaram com empolgação, nos contando algumas histórias curiosas e mostrando registros feitos em cadernos de planejamento.

Apesar de não ser o foco deste estudo, entendemos que estas observações sobre a BEJA são importantes pela proposta pedagógica da mesma que, como veremos, funciona como incentivo a algumas alunas investigadas – e certamente a muitas outras que não fizeram parte desta pesquisa. Além disto, as professoras das três brinquedotecas visitadas

---

<sup>33</sup> Ver nas Referências.

nos deram a impressão de que realizam seu trabalho com empenho e parecem gostar do que fazem. Lamentam a falta de alunos em períodos específicos como início e final de semestre, mantêm seus ambientes, planejamentos e outros registros bem organizados.

As conversas com estas e outras professoras e professores do Município nos trouxeram elementos que nos fizeram refletir também sobre questões que estão para além das que aqui elencamos, como a valorização do trabalho docente, modelos e práticas pedagógicas no ensino regular, na EJA e na Educação Infantil. Também foi possível conhecer a visão de alguns docentes sobre a recente ampliação do acesso da população seropedicense à Universidade Rural, que, segundo um professor, não se configura como permanência já que as pessoas não teriam a “bagagem necessária” para dar continuidade nos estudos, uma opinião que se reverbera na própria UFRRJ e que, acreditamos, precisa de uma análise mais aprofundada para que certos preconceitos sejam evitados.

A observação direta, neste sentido, nos permitiu ampliar nosso olhar sobre o que foi informado pelas alunas, associando suas declarações à realidade escolar na qual estão inseridas. Esta contextualização foi muito importante na nossa leitura do que foi dito por elas nas entrevistas e nos questionários. Entretanto, não foi em todos os casos que pudemos ficar durante muito tempo nas salas de aula, o que não nos permitiu a criação de muitos vínculos com as estudantes. Na maioria das vezes, foi feita uma apresentação pessoal, do instrumento de pesquisa e das nossas intenções, de forma mais aligeirada do que gostaríamos. Nossa intenção não era causar nenhuma forma de constrangimento aos docentes, por isso, só permanecemos mais tempo na sala de aula quando havia o convite.

Entendemos que há certo distanciamento de realidades entre quem pesquisa e quem é pesquisada, o que nos pareceu ser sentido com mais força pelas alunas da EJA do que por nós. Alguns olhares de desconfiança nos foram lançados ao mencionarmos que vínhamos da UFRRJ. Ainda há uma enorme distância entre a Universidade e os moradores de Seropédica, o que nos faz parecer ‘de outro mundo’. Tivemos, portanto, que lidar com alguns casos de rejeição e respostas negativas, que talvez pudessem ter sido revertidas com uma maior aproximação entre pesquisadora e pesquisada, o que não foi possível em todos os casos.

Enfim, circulamos pelas escolas na intenção apenas de conhecer o ambiente, tentando nos desvencilhar de um ‘olhar avaliador’ sobre o que conhecíamos. Nossa intenção era perceber situações e relações que nos ajudassem nas análises dos resultados.

Por isso, buscamos nos atentar mais às personagens principais: as alunas da EJA, que começam a ser apresentadas a seguir.

#### **4.2 Resultados iniciais: o que nos dizem os questionários?**

Optamos por utilizar gráficos como recursos visuais para dinamizar e facilitar a observação dos resultados obtidos através dos questionários. Eles serão exibidos e comentados a partir de nossas percepções sobre as comparações das respostas. O questionário, Anexo 1, é composto por vinte perguntas, sendo quinze fechadas (podendo conter solicitação de justificativa) e cinco abertas.

Participaram desta fase da pesquisa 43 alunas das quatro escolas selecionadas. A baixa frequência de muitas alunas, sinalizada por alguns professores, e o número reduzido delas em algumas turmas resultaram numa amostra menor do que a esperada. Nas turmas da Fase VIII das Escolas Pastor Gerson e Gilson Silva, por exemplo, o número de mulheres que frequentavam às aulas de maneira assídua era bastante reduzido: quatro em cada<sup>34</sup>.

Como mencionado anteriormente, não tivemos a oportunidade de estar durante muito tempo em contato com as alunas. Porém, o tempo foi suficiente para que pudéssemos criar um clima amistoso com as mesmas. Para além da apresentação da pesquisadora e do questionário para a turma como um todo, conversamos individualmente ou em pequenos grupos com as alunas presentes, enfatizando a importância da participação. Acreditamos que esta proximidade e as conversas informais ajudaram a quebrar a tensão que atingia tanto a pesquisadora quanto as alunas, o que fez com que poucas se negassem a participar.

As questões elaboradas se referiam somente à vida das alunas, não sendo necessária nenhuma consulta a outro tipo de material que não as memórias sobre suas vivências. Apesar de nosso esforço em pensar nas questões de forma a serem facilmente compreendidas, em alguns casos isolados surgiram dúvidas de interpretação em algumas

---

<sup>34</sup> Quando nos deparamos com esta realidade, que é contraditória aos índices regionais e nacionais, passamos a refletir sobre a configuração da turma como um todo. Em ambas as turmas predominava um elevado número de jovens do sexo masculino, muitos ainda adolescentes, o que nos leva, novamente, a pensar sobre o processo de juvenalização, latente na EJA em Seropédica. Certamente faz-se necessária uma análise mais profunda desde fenômeno no município, algo que está além das possibilidades propostas para este estudo.



questões abertas. Quando nossa ajuda foi solicitada, realizamos esclarecimentos sobre as perguntas, a fim de obter respostas de acordo com o que estava proposto. Entretanto, em alguns outros casos, alunas não compreenderam o sentido real da pergunta e responderam de forma não esperada. Nas situações em que isto ocorreu, não consideramos as respostas pois correríamos o risco de utilizá-las de forma equivocada.

Outros obstáculos encontrados foram a ausência de justificativas e de respostas a algumas perguntas. Nos casos da falta de justificativas, consideramos a resposta principal dada à questão. Em relação às perguntas não respondidas, não podemos afirmar motivos para o ocorrido, mas levantamos a hipótese de que estas podem ter causado algum desconforto às alunas que não as responderam, já que o fato foi verificado em questões diversas, pontualmente.

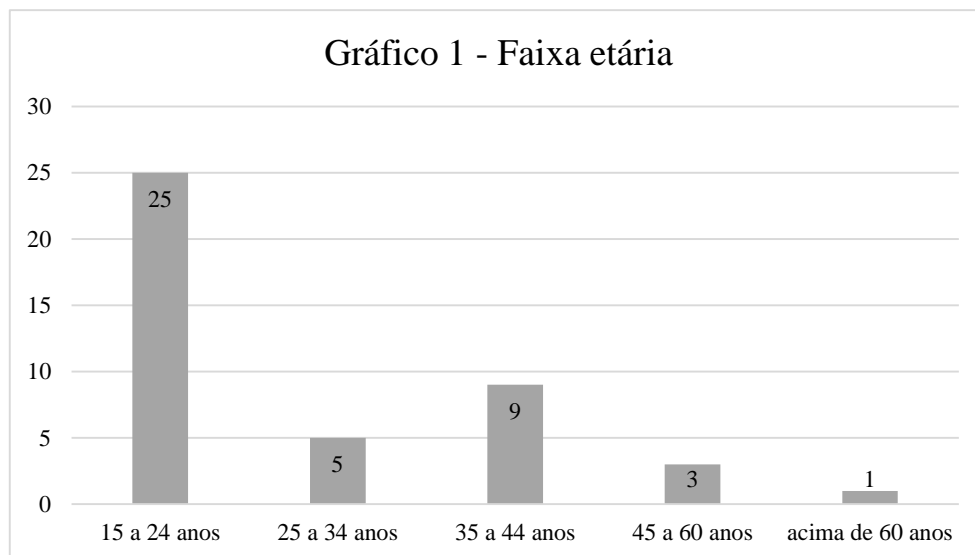
A despeito dos imprevistos, consideramos esta fase do estudo bastante produtiva, pois nos permitiu ter um panorama mais amplo sobre as alunas. Os questionários nos permitiram observá-las ora enquanto grupo único, ora enquanto grupos diversos, o que nos pareceu muito rico para o estudo.

#### ***4.2.1 Apresentação das alunas: um grupo diversificado***

Em um resumo superficial, poderíamos dizer que temos um grupo, composto em sua maioria por jovens de 15 a 24 anos (58%), solteiras (62%), com prole (63%), que não exercem atividade profissional remunerada (72%). Também podemos afirmar que o fato de todas as alunas serem de origem popular faz com que muitas tenham algumas passagens comuns em suas histórias, mazelas que constantemente são enfrentadas pelas mulheres das camadas mais pobres da sociedade. Entretanto, isto negaria totalmente a nossa intenção que é a de desvelar alguns porquês, algumas expectativas, alguns sonhos... Negaríamos, principalmente, a diversidade deste grupo.

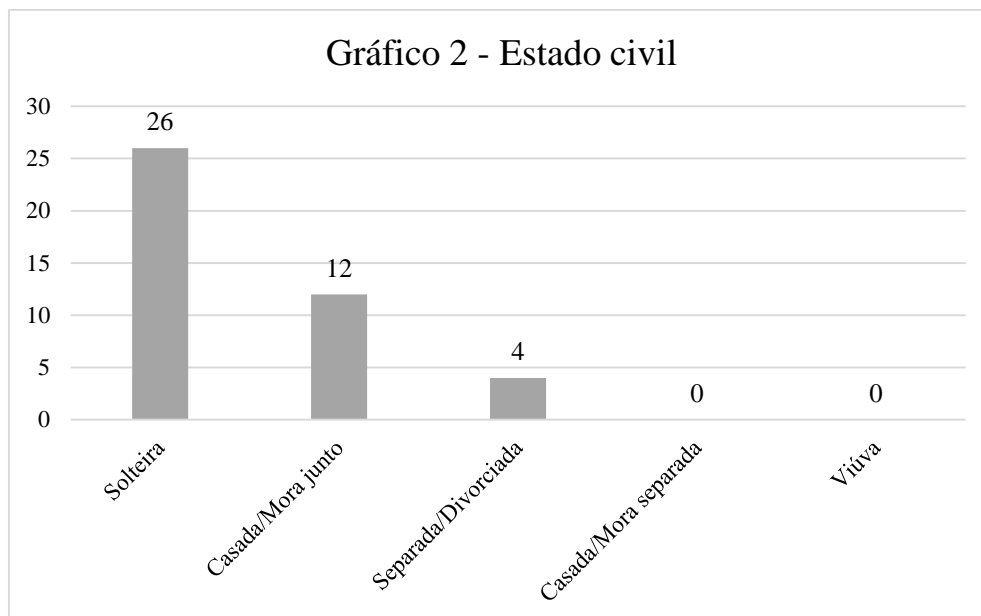
Sendo assim, se faz imprescindível que olhemos mais atentamente ao que as respostas – ou a ausência delas – nos trazem. Começaremos por informações mais gerais, uma espécie de perfil socioeconômico, nos concentrando nos dados referentes à faixa etária, estado civil, filhos e mercado de trabalho, discutindo-os de acordo com nossas observações e com a fundamentação teórica desenvolvida previamente.

A primeira questão inserida no questionário está relacionada à idade das alunas. Em nossas observações nas escolas pesquisadas, percebemos que nas fases iniciais encontramos maior número de mulheres com idade mais avançada. Já no grupo escolhido para investigação, logo que entramos nas salas de aula, percebemos que esta relação se invertia, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir:



O número elevado de alunas jovens não nos surpreendeu: a juvenilização da EJA é uma questão das mais atuais na modalidade, amplamente discutida, como já afirmamos anteriormente. Temos, portanto, 58% de alunas com até 24 anos de idade, muitas delas ainda com menos de 18 anos. Veremos adiante as implicações decorrentes da juvenilização em relação aos processos de escolarização e nas opiniões e visões de mundo das alunas.

Quanto ao estado civil, três das cinco respostas possíveis foram dadas. Do total de alunas, 71% não vivem junto com companheiro/a, sendo solteiras ou separadas/divorciadas, conforme pode ser observado no Gráfico 2. Nenhuma aluna selecionou as opções 'Casada e mora separada' e 'Viúva'.



Os dados referentes ao estado civil, entretanto, não podem ser sempre atrelados àqueles referentes à prole. Somadas todas as alunas, 63% têm filhos. Das 26 alunas que afirmaram ser solteiras, 12 são mães e, em alguns casos, criam os filhos com a ajuda da sua família de origem, sem a presença do pai da criança.

Muitos foram os casos de gravidez na adolescência, o que foi mencionado por algumas no decorrer do questionário e verificado, na maioria dos casos, através de comparação entre a faixa etária da estudante e a idade dos filhos. Podemos afirmar que este é um dado importante sobre a realidade da educação em Seropédica.

O grande quantitativo de meninas que engravidam durante o ensino fundamental é preocupante, pois a decisão pela maternidade ainda é, em muitos casos, um processo não refletido, algo que simplesmente acontece. Como a escola regular não atende às demandas de alunas gestantes e mães, as mesmas são obrigadas a frequentar a EJA. Mais à frente veremos que o impacto da gestação e da maternidade no processo de escolarização das moças é intenso, já que é um consenso que o cuidado com as crianças seja imputado às mães e isto foi manifestado em algumas respostas, como esta, onde a aluna diz que já desistiu de estudar antes:

*Pela falta de alguém confiável para cuidar da minha filha (Renata<sup>35</sup>)*

Mesmo na EJA, em muitos casos, a assiduidade das alunas é comprometida devido aos compromissos com a família. Neste sentido, a Brinquedoteca da EJA aparece como

<sup>35</sup> Todos os nomes das alunas, aqui expostos, são fictícios para preservar suas identidades.

uma possibilidade para que as mães não abandonem novamente a escola. Das alunas investigadas, seis possuem filhos ou netos matriculados na BEJA e três estavam aguardando a inauguração da brinquedoteca na Escola Gilson Silva, mas tinham autorização para que as filhas pudessem acompanhá-las nas aulas.

A tranquilidade para estudar e a garantia de segurança dos filhos foram destacados pelas alunas, ao falar da BEJA:

*Ela me ajudou muito porque eu não tinha com quem deixar minha filha (Marisa)*

*Saber que minha filha está bem e não precisarei pagar ninguém (Aline)*

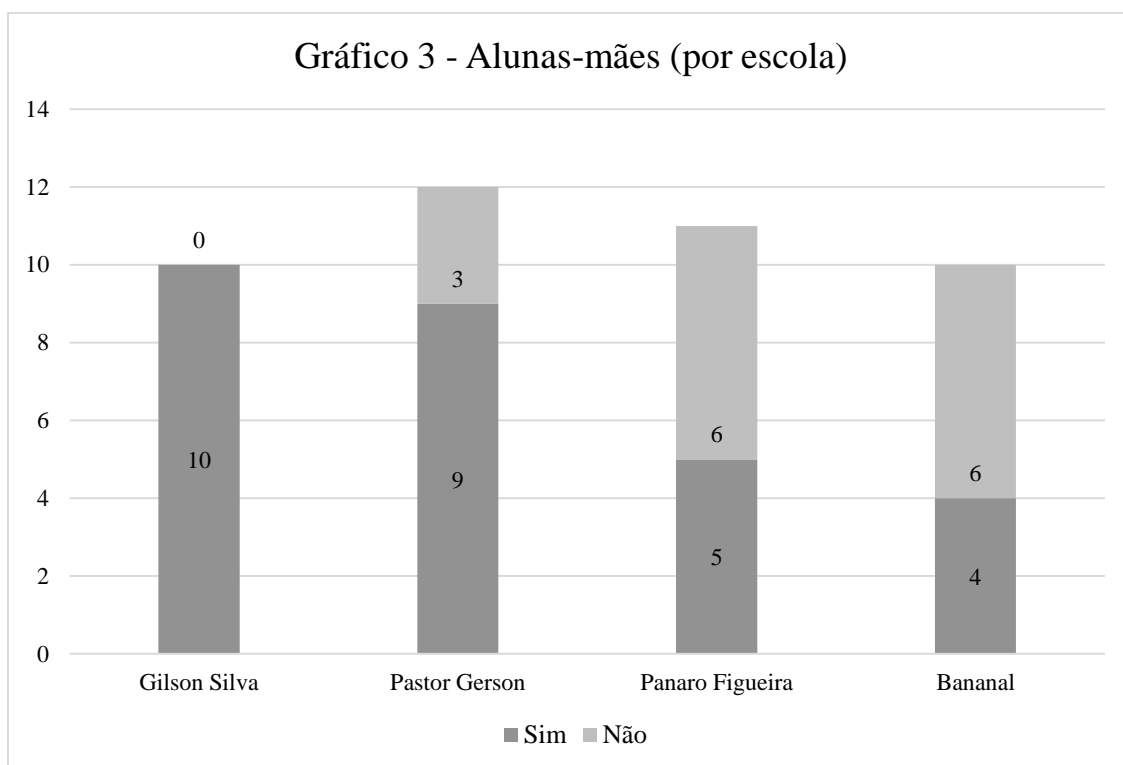
*É ótimo porque o período que eu estou na aula tão cuidando dela direitinho (Irene)*

*Aqui eu estudo em paz, sem preocupação (Luciana)*

*Me ajudou muito, o meu filho melhorou bastante (Paloma)*

A brinquedoteca influenciou no retorno de sete (78%) das nove alunas que usufruem do projeto (ou estavam aguardando, no caso da Escola Gilson Silva). Além dos benefícios para mães, pais e avós, a BEJA é um projeto que visa uma prática pedagógica lúdica para as crianças que dela têm a oportunidade de desfrutar.

Ainda em relação à maternidade, verifica-se uma diferença interessante nas escolas pesquisadas, que podem ser visualizadas no gráfico abaixo: enquanto nas escolas Gilson Silva e Pastor Gerson o percentual de alunas-mães, dentre as investigadas, chegava a quase 90%, nas escolas Panaro Figueira e Bananal, esta relação se dá em 40% dos casos, embora não haja diferença significativa na faixa etária.



Esta diferença nos parece ter relação com a escolarização anterior à EJA das alunas, já que nas duas primeiras escolas havia um número maior de alunas que já haviam parado de estudar anteriormente, enquanto nas duas últimas, a maioria das alunas migrou diretamente para a EJA, sem interrupção dos estudos. Com isso, chegamos à conclusão de que, por um lado, a juvenilização da EJA nas Fases VIII e IX investigadas, no que concerne às alunas, se dão por dois motivos principais: 1) gravidez na adolescência e 2) atrasos na escolarização causados por repetências.

Nas duas primeiras escolas, quase todas as alunas haviam parado de estudar por algum período (em um caso, a aluna nunca havia estudado antes da EJA). Novamente, então, o fator maternidade vem à tona, pois muitas alunas, mesmo não tendo sido questionadas sobre o motivo que as fizeram abandonar a escola, se justificaram com a gravidez:

*Eu tive um filho e aí não deu para mim estudar a tarde e vim estudar no EJA (Camila)*

*Eu parei porque eu fiquei grávida, mas agora eu estou de volta (Roberta)*

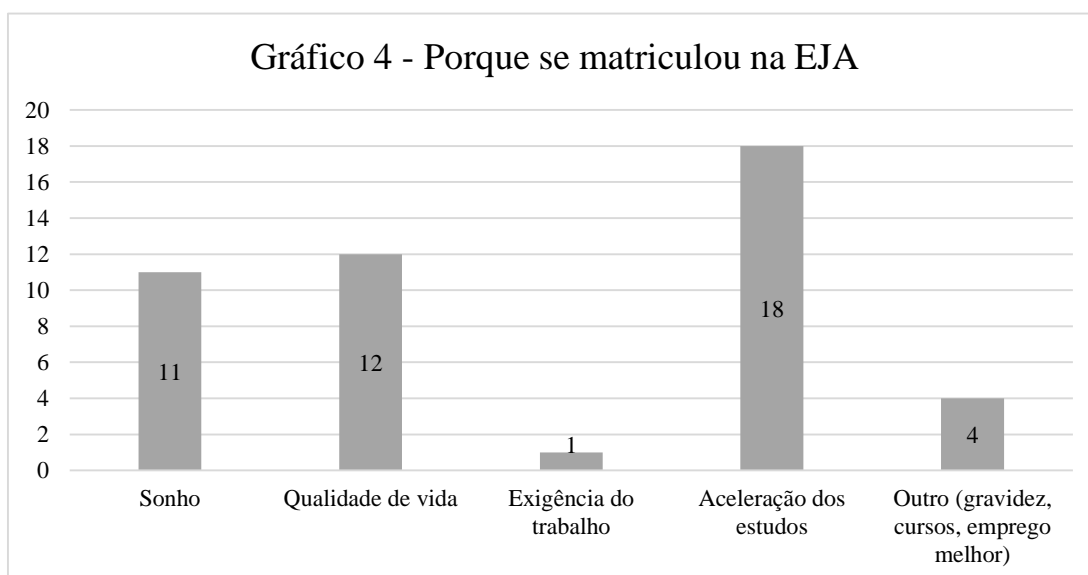
*Porque eu fiquei grávida (Paloma)*

Em outro caso, foi feita menção ao casamento:

*Eu fiz o ginásio e tive que parar para casar. Eu estudei até os 15 anos (Solange)*

Já nas outras duas escolas, Panaro Figueira e Bananal, metade das alunas nunca havia parado de estudar. Ou seja, estavam na EJA devido a atrasos, causados por reprovações. Neste sentido percebemos que, apesar da juvenilização estar presente em todas as escolas, as causas deste fenômeno são diferentes.

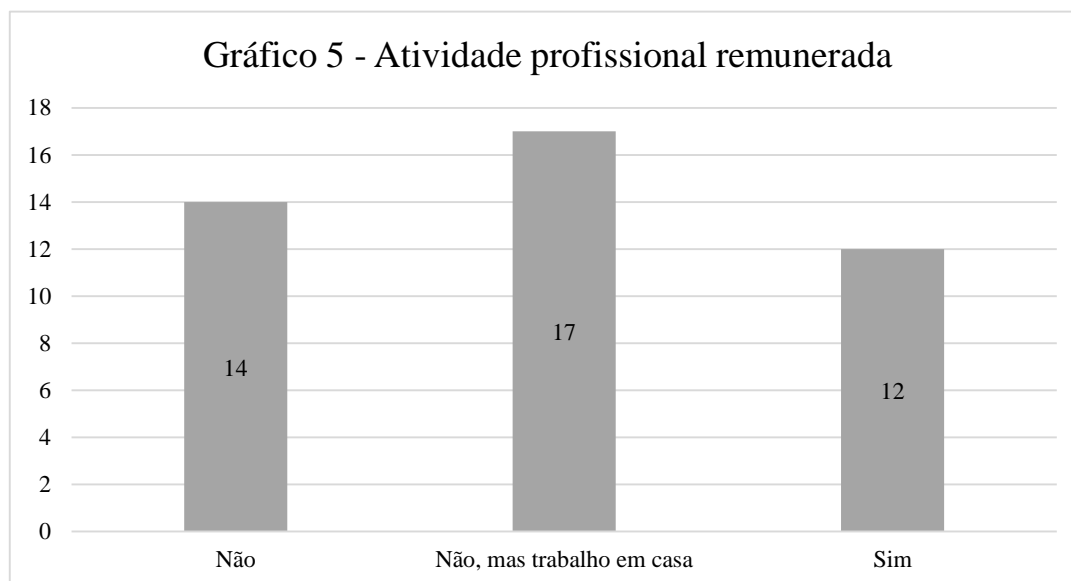
Isto pode ser ratificado quando observamos os motivos pelos quais as alunas estão matriculadas na EJA. No gráfico abaixo, observamos que 18 alunas, 41% do total, mencionaram a aceleração dos estudos como motivo pelo qual procurou a EJA. Destas, 5 estudam na Escola Panaro Figueira e 7 estudam na Escola Bananal, o que pode confirmar nossa tese de que o público feminino das Fases VIII e IX destas duas escolas é formado principalmente por alunas que sequer deixaram de estudar e se direcionaram (ou foram direcionadas) à EJA. É importante salientar que, para esta questão, era permitido marcar mais de uma opção, por isso o total de respostas ultrapassa o número de alunas.



Duas outras opções merecem destaque: a realização do sonho de voltar a estudar, 25%, e a busca por maior qualidade de vida, 27%. As alternativas, afinal, convergem na busca por uma vida melhor, seja ela através do aprendizado, que servirá para a vida, ou através da obtenção de um diploma de Ensino Fundamental que dará maiores perspectivas para mudar seu futuro. Apesar de apenas uma aluna ter voltado a estudar por exigência do trabalho, outras duas alunas, que marcaram a opção “Outro”, mencionaram a busca por melhor posicionamento no mercado de trabalho como motivo.

Poucas alunas demonstraram, portanto, que sua busca pela EJA se relaciona ao mundo do trabalho. É um dado curioso, se comparado ao que encontramos adiante,

quando perguntamos sobre trabalho e profissão. No total, 72% das alunas não realizavam atividade profissional remunerada. Dentre este grupo, a maioria diz que trabalha em casa, exercendo atividades domésticas, como é possível acompanhar no próximo gráfico. Já as que trabalham também fora de casa, 28%, citaram as seguintes profissões: zeladora escolar, frentista, funcionária de um mercado, vendedora de café em ponto de ônibus, doméstica (quatro alunas), costureira, artesã, manicure, vendedora, saladeira e, até mesmo, explicadora<sup>36</sup>.



Ainda sobre trabalho, quando perguntamos se as alunas estavam satisfeitas com sua situação no momento, Gráfico 6, metade delas disse que não está empregada, mas quer (ou precisa) trabalhar e outros 19% disseram que gostariam de mudar de emprego. Estas respostas mostram a insatisfação de muitas alunas acerca de sua realidade laboral. Vimos que as profissões citadas pelas alunas são exemplos de funções pouco valorizadas pela sociedade e que, conseqüentemente, são pouco remuneradas. O salário foi colocado por algumas alunas como fator determinante para o desejo de mudar de emprego:

*O salário é muito baixo (Odete, zeladora escolar)*

*A renda seria melhor (Beatriz, vendedora de café)*

*Porque ganho muito pouco (Mariana, explicadora)*

As que não trabalham fora de casa, mas desejam fazê-lo, geralmente trazem como justificativa ajudar a família a ter uma vida melhor:

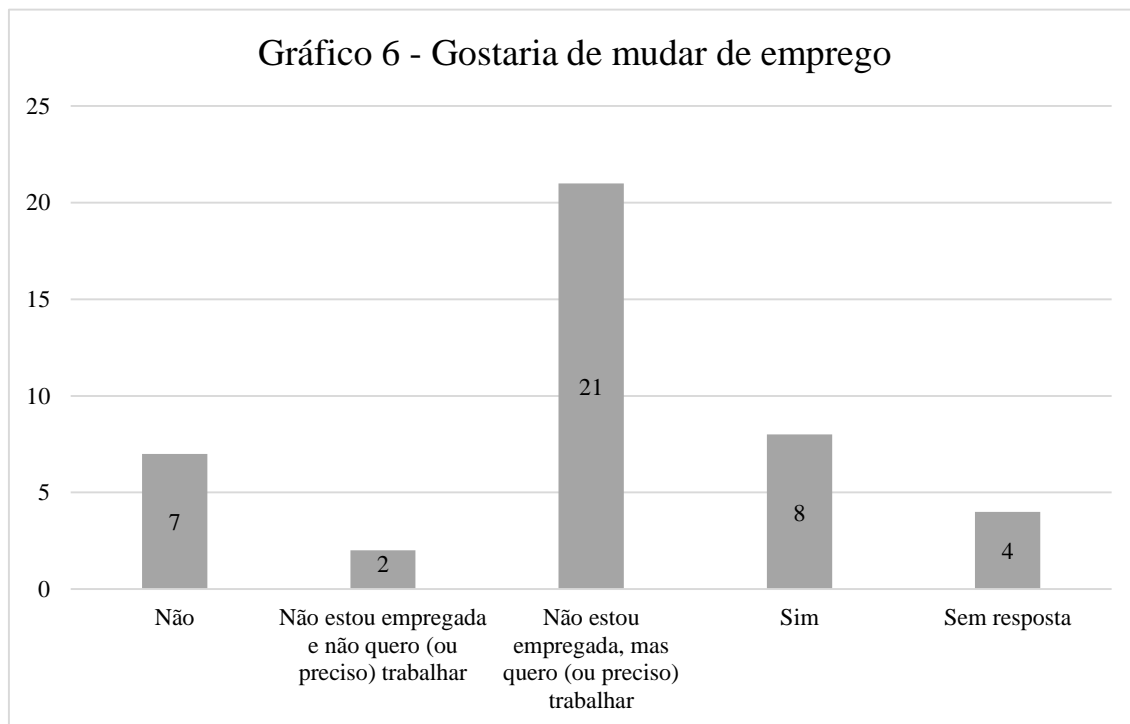
<sup>36</sup> Explicadora, nesse caso, é a pessoa que ajuda crianças com dificuldades na escola na realização de trabalhos de casa e com reforço escolar.

*Para que eu e meus filhos possamos ter uma vida melhor (Barbara)*

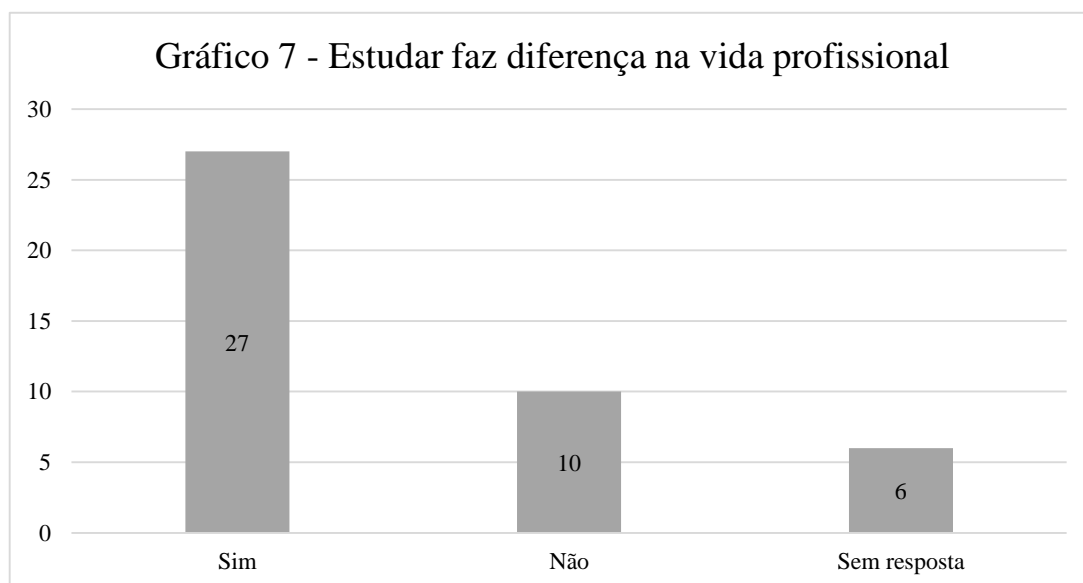
*Eu quero arrumar um emprego que ganha bem e mudar a minha vida e a da minha filha (Roberta)*

*Porque preciso ajudar meus pais (Tamires)*

*Para melhorar a renda da minha família (Juliete)*



Somando um total de 5%, duas alunas disseram que não querem ou não precisam trabalhar e outras sete disseram que não mudariam de emprego. Destas sete alunas, porém, apenas duas exercem uma profissão e demonstraram estar satisfeitas com ela. As outras, na verdade, são as mais jovens e não trabalham fora, nem em casa.





O Gráfico 7 apresenta nosso último questionamento sobre o tema trabalho, que tem a ver com a escolarização das alunas. Perguntamos se elas acreditam que estudar faz diferença na vida profissional. Embora, anteriormente, o trabalho tenha sido pouco mencionado como motivo para retorno à escola, a maioria, 63%, reconhece a importância da educação para o mundo do trabalho. Muitas e variadas foram as justificativas dadas pelas alunas que responderam positivamente a esta pergunta. A maioria delas foi direcionada especificamente em relação ao trabalho atual ou a uma expectativa de profissionalização:

*Sou péssima em matemática e lido com dinheiro (Beatriz)*

*Para conseguir uma coisa melhor (Andrea)*

*Há muitas exigências no mercado de trabalho (Clarice)*

*Sem estudo não conseguirei nenhum trabalho (Talita)*

*Quero terminar para fazer um curso técnico (Renata)*

*Porque é uma ótima base para sermos um profissional (Melissa)*

*Traz possibilidade de empregos bons, muitas coisas boas (Joana)*

*Porque sem estudos não conseguimos trabalhar num emprego (Diva)*

Outras respostas, porém, ainda que simples e objetivas, foram mais amplas e nos mostraram o quanto a possibilidade de escolarização ampliou os horizontes das alunas que as responderam:

*Posso ver o mundo de forma diferente (Odete)*

*Aprendi muitas coisas (Mariana)*

*Me sinto mais respeitada e capaz (Luciana)*

*Porque me traz um futuro melhor (Eliana)*

*Porque eu vi que a escola faz muita falta (Roberta)*

A resposta que nos foi dada pela Aluna Irene, a mais velha dentre as pesquisadas, foi interessante porque foi dada na contramão das outras, pois a escola parece interferir de forma negativa em sua vida profissional:

*Porque eu corro muito no trabalho para chegar no horário (Irene)*

Ou seja, a aluna precisa se apressar no trabalho para não perder a primeira aula. A dificuldade para chegar às aulas no horário certo das aulas é um problema recorrente em todas as escolas investigadas. Muitas turmas só ficam cheias após as 19 horas, já tendo passado o primeiro tempo de aula. A distância entre trabalho e escola, a intensa jornada de trabalho e o cansaço são grandes motivos de baixa frequência e evasão nestas escolas,

conforme constatado através de conversas com alunas, professores e gestores. Percebemos, porém, que há um esforço coletivo para que este problema possa ser, de certa forma, superado. A Aluna Irene, por exemplo, é uma das atingidas por este problema, mas insistiu e está concluindo o ensino fundamental com grande esforço, mas sem deixar de se dedicar, como veremos adiante em sua entrevista.

A relação entre educação e trabalho não é tida como importante para dez alunas, 23%. Este percentual nos surpreendeu, bem como a ausência de respostas de seis alunas, 14%. Percebemos, porém, que destas 16 alunas, apenas três estão empregadas, o que nos leva a inferir que as outras 13 podem ainda não ter percebido esta importância pela falta de vivência no mundo do trabalho. Podemos associar a isto o fato de que 12 destas 16 alunas estão na faixa etária mais baixa, de 15 a 24 anos, que também pode fazer diferença na percepção da importância dos estudos para o trabalho.

Partindo das considerações mais gerais sobre as alunas, já conseguimos perceber que a diversidade é, de fato, latente ao grupo. Algumas das visões das alunas sobre seus processos de escolarização foram inicialmente pontuadas e, a partir de agora, nos dedicaremos a explorar de forma mais intensa a parte do questionário voltada à vida escolar anterior e atual das alunas, sua visão sobre o que é ser mulher na EJA e suas expectativas.

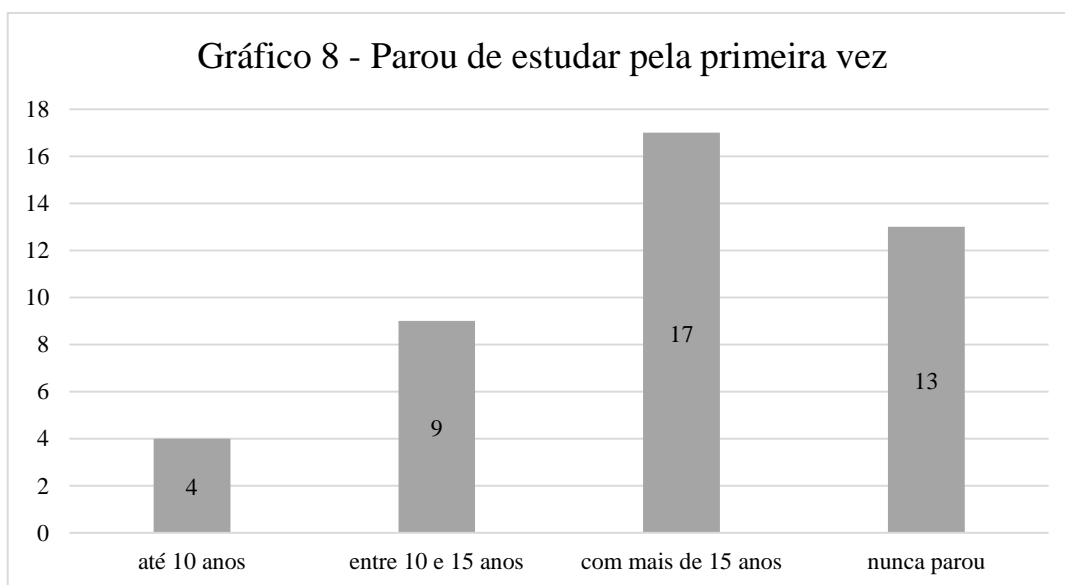
#### ***4.2.2 Educação, escolarização e gênero***

Reconhecemos que, quando discutimos EJA, não podemos nos abster de investigar o que ocorreu antes desta modalidade se fazer presente na vida das pessoas que a acessam. No nosso caso, entretanto, por conta prazo exíguo e do objetivo desta pesquisa ser voltado à questão da continuidade (ou não) dos estudos pelas alunas, não nos ativemos a ir mais fundo no passado, nas perguntas inseridas no questionário.

No nosso primeiro questionamento sobre vida escolar, verificamos que, das 43 alunas participantes, apenas duas, 5%, nunca haviam estado na escola antes da EJA. Esta constatação, entretanto, não é, de fato, animadora, pois mostra que, apesar de ter havido anteriormente oportunidade de matrícula em uma instituição de ensino para a grande

maioria das alunas, elas precisaram por algum motivo<sup>37</sup> ingressar na EJA, quer seja: ter sido obrigada a parar os estudos ou migrar diretamente do ensino regular para a EJA. Já discutimos, no capítulo 1, que esta é uma modalidade que surgiu a partir de negação do direito fundamental à educação para uma parcela significativa da população. Sendo assim, se houve interrupção na escolarização, algo certamente não ia bem. Ao mesmo tempo, se houve migração direta do ensino regular para a EJA, certamente os modelos que aí estão não atendem boa parte do alunado, que após algumas reprovações, é encaminhado para uma espécie de depósito acelerador de estudos, que se tornou a EJA em muitos casos. Se voltarmos ao Gráfico 4, perceberemos que esta é uma realidade do Município de Seropédica.

Para observarmos com maior clareza o significado disto, o Gráfico a seguir trata das faixas etárias nas quais as alunas pararam de estudar pela primeira vez e as alunas que nunca pararam de estudar e saíram do ensino regular diretamente para a EJA.



Os 30% de alunas que nunca pararam de estudar é, portanto, um alerta importante para maior atenção em relação ao ensino regular, que muitas vezes não atende às demandas dos alunos e alunas, sendo significativo o número de reprovações, o que faz com que a EJA seja a fuga para os que estão ‘atrasados’. A maioria destas alunas (11 das

<sup>37</sup> No momento em que iniciamos as análises dos questionários, sentimos falta dessa informação: o motivo pelo qual as alunas deixaram a escola ou nunca antes acessaram (no caso das alunas que se encaixam neste perfil). A ausência desta informação não implica, de forma alguma, na diminuição do trabalho realizado, mas certamente enriqueceria nossa análise. Apesar disto, conseguimos, através de outras perguntas, saber alguns motivos, expostos espontaneamente pelas alunas. Estas informações, foram preciosas para nossa reflexão.

13) são estudantes nas escolas Panaro Figueira (6 alunas) e Bananal (5 alunas). Sobre as alunas que pararam com mais de 15 anos, ou seja, 41%, do total, é importante enfatizar que muitas foram mães na adolescência, algumas se casaram muito jovens e outras associam filho e/ou casamento ao atraso nos estudos.

Já em relação à escolarização atual, ao questionarmos às alunas se já pensaram em desistir dos estudos, descobrimos que boa parte das alunas, 29%, têm em seu histórico a saída e o retorno dentro da EJA. Ou seja, após se maticularem na modalidade, evadiram e voltaram uma ou mais vezes. Foram poucas as alunas que justificaram nesta questão, mas as que o fizeram deram motivos distintos: trabalho e cuidados com a família. Cinco alunas, que formam 12%, disseram que já pensaram em desistir e algumas apresentaram motivos:

*Por causa da idade, quando você é adulto é mais difícil (Clarice)*

*Porque não tenho muito tempo para estudar (Tamires)*

*Por ter falta de onde deixar meus filhos (Luciana)*

A maioria, entretanto, nos deu um retorno animador: 59% das alunas disseram que nunca pensou em desistir da escolarização. É importante salientar que as alunas das escolas Panaro Figueira e Bananal também fizeram bastante diferença neste resultado, pois das 25 alunas que nos deram esta resposta, 16 estão matriculadas nas escolas citadas. Pensando no futuro, elas veem na educação uma possibilidade de construção de uma carreira mais sólida e uma vida melhor, além da realização pessoal. Suas justificativas sinalizam esse desejo por continuidade:

*Porque quero fazer uma faculdade (Eliana)*

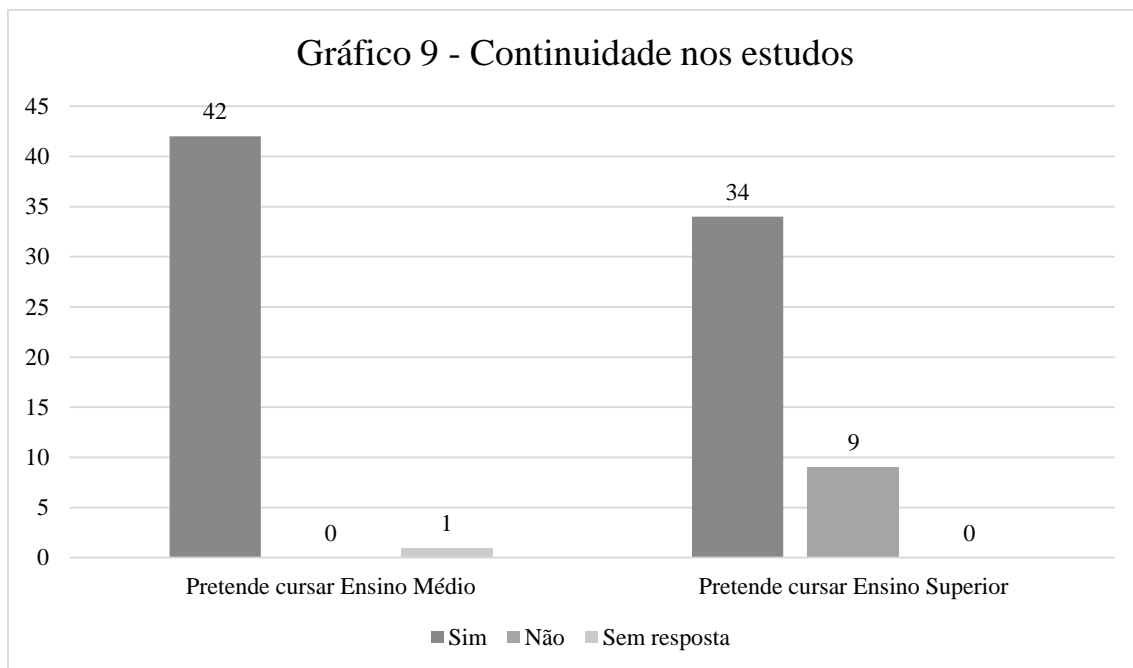
*Porque eu tenho um objetivo: acelerar meus estudos e me botar o quanto antes no mercado de trabalho (Melissa)*

*Porque é o melhor para o meu futuro (Ana)*

*Porque já estou terminando e quero muito fazer faculdade (Joana)*

*Porque eu quero ter uma formação no futuro (Claudete)*

Este interesse em continuar estudando, que é o principal ponto que buscamos observar nesta pesquisa, foi demonstrado de forma mais objetiva quando perguntamos sobre a intenção das alunas de prosseguirem no ensino médio e no ensino superior. O Gráfico 9 evidencia o desejo, o sonho, a vontade de seguir em frente, que está presente nessas alunas.



Apenas uma das alunas não respondeu se gostaria ou não de cursar o Ensino Médio. Todas as outras, 98% do total, afirmam o desejo de concluir todos os ciclos da educação básica. Em relação ao Ensino Superior, 79% das alunas dizem que têm vontade de ingressar em algum curso superior. Estes resultados nos permitem ter uma visão otimista sobre as expectativas das alunas em relação a sua formação acadêmica e profissional, desde que a Escola lhes dê condições para isso.

Vários cursos foram citados pelas alunas quando perguntadas qual faculdade gostariam de cursar: Engenharia Civil, Administração, Informática, História, Turismo e Direito são alguns exemplos. Algumas alunas responderam que gostariam de atuar na área de Educação, citando os seguintes cursos: Biologia (*“Professora de Biologia” – Beatriz*), Pedagogia e Educação Física. A palavra “professora” também foi citada. A área da Saúde foi a mais mencionada através dos cursos: Medicina, Enfermagem, Psicologia, Odontologia e Medicina Veterinária. A partir da diversidade de áreas do conhecimento citadas pelas alunas podemos perceber que a questão da ‘guetização de carreiras’ não se fez tão presente, mostrando que as alunas não buscam apenas carreiras consideradas femininas.

Outras áreas que não necessitam exatamente de uma formação de Ensino Superior, como Fotografia, Inglês e “policia” também constam nas respostas, bem como as respostas *“Ainda não sei”*, *“Ainda não pensei”* e *“Qualquer um está bom”*. Todas as respostas nos permitem refletir sobre a dimensão dos sonhos dessas alunas: algumas

desejam cursos os quais o acesso e a manutenção no curso são considerados mais difíceis ou dispendiosos, como a Medicina, por exemplo, que carrega toda o peso do *status* que o profissional da área tem na nossa sociedade; outras alunas, no entanto, se contentariam com qualquer coisa, o que nos faz pensar que elas enxergam o Ensino Superior como uma realidade bastante distante, então se houvesse a oportunidade já seria ‘lucro’.

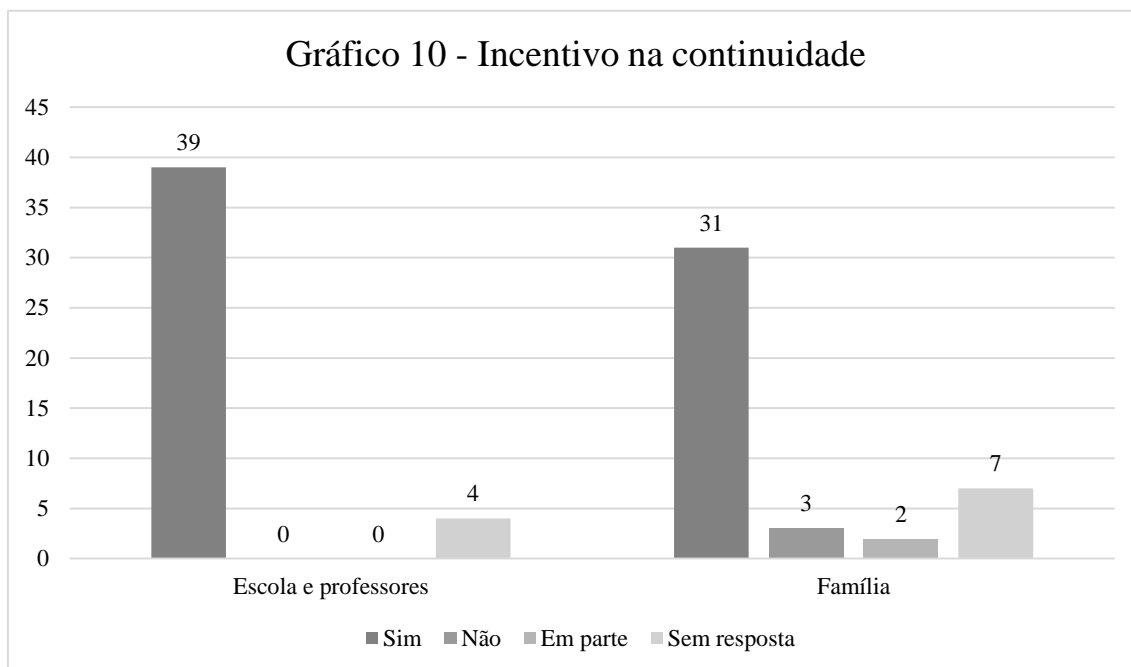
Em relação às universidades nas quais gostariam de estudar, é interessante ver que a Universidade Rural aparece, mas bem menos do que esperado: apenas sete vezes. Além da UFRRJ, duas universidades particulares foram citadas: Estácio e Universidade de Nova Iguaçu. Em muitos casos, as alunas responderam o local onde gostariam de estudar: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, “*próximo a minha casa*” (Monique). Uma aluna disse que gostaria de estudar em “*Uma faculdade que seja boa*” (Ana) e muitas outras disseram não saber ainda ou que o lugar não importava, o que mostra que este é um assunto ainda pouco refletido.

Percebemos, então, que, apesar de todas as dificuldades levantadas pelas alunas no decorrer desta parte da investigação, há um movimento de seguir em frente, de se instruir, se profissionalizar, se tornar independente. A busca pela emancipação feminina através da educação é algo histórico, como discutimos anteriormente, e não deixa de acontecer entre as alunas de Seropédica, ainda que, por vezes, isto ocorra de forma pouco crítica, como veremos adiante.

Numa sociedade que, mesmo diante dos avanços, não equipara mulheres e homens em seus direitos, onde o preconceito, a discriminação e o poder conferido aos homens destroem as vidas de muitas mulheres todos os dias, o desejo por uma vida independente ainda pode ser considerado audacioso. Quando olhamos para as alunas de EJA pesquisadas, percebemos que esta é uma realidade presente na vida de algumas delas. O conflito com o qual muitas precisam lidar é constante, pois suas obrigações – as quais elas foram fadadas pelo fato de serem mulheres – são intensas. Estudar enquanto trabalha dentro e fora de casa é algo extenuante, isto para falar apenas do problema mais comum entre as alunas, mas a vontade de desistir não abateu a maioria, como vimos.

A necessidade de incentivo para continuar a estudar se faz presente, não apenas nesse caso, mas na EJA como um todo. De forma geral, alunas e alunos da EJA precisam de alguma motivação que os faça seguir em frente e, nem sempre, a simples força de vontade basta. Este fator se acentua quando nos referimos às mulheres, pois não podemos

negar as implicações do gênero na escolarização e temos vários indícios desta influência nas respostas fornecidas pelas alunas, tanto as que já foram discutidas, quanto as que estão por vir. Neste sentido, questionamos as alunas se elas se sentem incentivadas, pela escola e professores e pela família, a dar continuidade aos estudos.



Como podemos verificar no Gráfico 10, algumas alunas evitaram dar qualquer resposta a esta questão. Entendemos que ausência de resposta pode significar um incômodo com a pergunta feita ou a falta de reflexão sobre o assunto, já que entendemos que esta era uma pergunta de fácil compreensão, amplamente respondida. A despeito disto, percebemos que as alunas, 91%, se sentem, sim, apoiadas pela escola, principalmente por professores, que, segundo as alunas, além de fazerem bem seu trabalho, são grandes conselheiros:

*Dizendo que somos capazes de ir muito além (Odete)*

*Dando força para não desistir e ir em frente (Aline)*

*Me estimulando sempre dizendo 'não desiste, você consegue' (Julia)*

*Através do seu próprio trabalho e conversas (Clarice)*

*Nos dando força, nos apoiando nas suas matérias (Barbara)*

*Os professores e a diretoria incentivam para eu continuar a estudar.*

*Me dão a oportunidade de trazer minha filha a escola (Renata)*

*Sim e muito. Pelo tratamento e pela atenção que eles dão (Irene)*

*Nos incentivando a continuar porque vale a pena (Luciana)*

*Eles me dão conselho para eu não parar de estudar (Carina)*

*Explicando e repassando a matéria sempre que necessário (Claudete)*

*Aconselhando a não parar de estudar (Juliete)*

Essa prática da motivação de professoras e professores é imprescindível na EJA, onde a baixa frequência e a evasão são mais intensas do que no ensino regular. É importante que alunas e alunos vejam a sala de aula como um ambiente de troca de experiência e não de soberania do saber docente.

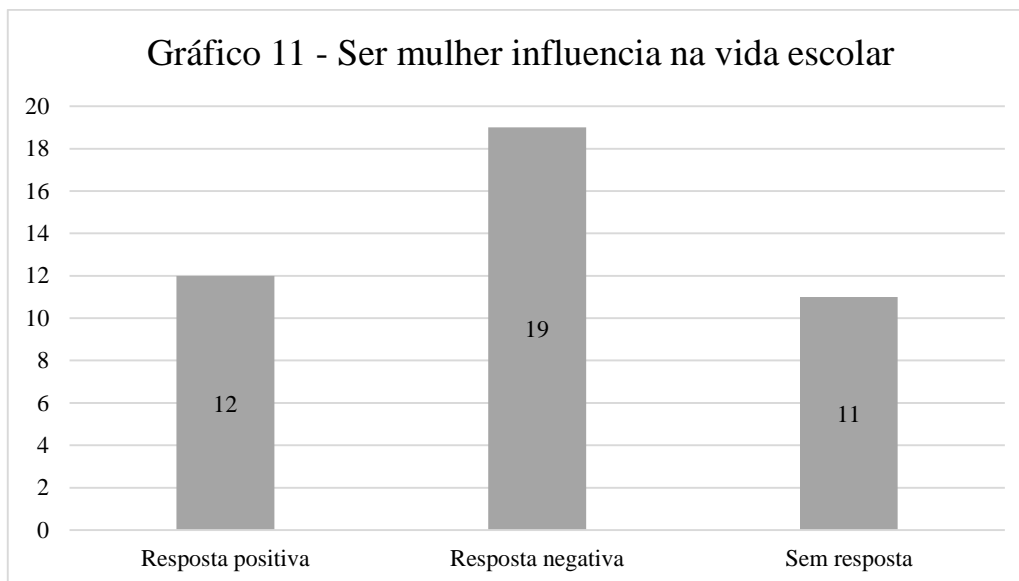
Já o incentivo familiar, de grande importância, constatada em pesquisa anterior (MONTEIRO, 2012), se mostra presente na maioria dos casos, 72%, embora 5% das alunas tenham declarado que recebem apoio apenas de uma parte da família (*“Não existe incentivo, só minhas irmãs” – Vitoria*) ou até que não recebem apoio nenhum, 7%. Neste último caso, não houve nenhum tipo de justificativa ou comentário das alunas nas respostas.

O incentivo familiar pode ser observado nas respostas das alunas em forma de gestos ou de palavras vindas dos pais, avós, irmãos, filhos e maridos. Este estímulo nos parece ser muito importante para as alunas, pois as ajuda a seguir em frente e caminhar rumo aos seus objetivos. Sabemos que algumas alunas, que fazem parte do grupo com faixa etária mais avançada, precisaram se ausentar da sala de aula por conta de compromissos com suas famílias: cuidados com a casa ou com as crianças ou mesmo trabalhando fora para ajudar no sustento. Em outros casos, alunas interromperam os estudos em prol da continuidade das suas famílias: sua gestação, seus filhos e filhas.

Quando a família, em lugar de obstáculo, se coloca como pilar de sustentação e incentivadora na continuidade dos estudos, certamente está se manifestando a favor dos sonhos das alunas e isto é, de sobremaneira, importante para que elas não desistam. O que acontece, muitas vezes, é que o lugar das mulheres nas relações familiares, dentro de uma sociedade que corrobora com as distinções baseadas no sexo, acaba se sobrepondo aos seus sonhos e desejos, que são adiados ou colocados de lado pelo bem maior, que seria o bem-estar da família.

Neste sentido, fizemos duas perguntas às alunas, na intenção de descobrir se elas percebem as interferências das relações de gênero na sociedade nas suas escolarizações. A primeira, a ser exibida no Gráfico 11, tinha como objetivo perceber se as alunas acreditavam que o fato de ser mulher tinha /tem influência em sua vida escolar.





Números muito interessantes são mostrados no Gráfico 11: 30% das alunas acreditam que o fato de ser mulher pode influenciar na vida escolar; 44% não acreditam; 26% não responderam. De forma geral, as alunas se mostraram bastante divididas em relação a este questionamento. Apenas na Escola Panaro Figueira o número de alunas para as quais as relações de gênero não influenciaram nas suas vidas escolares foi bastante superior: 7 alunas – contra apenas uma que sentiu esta influência e duas que preferiram não responder. Acreditamos que muito pode ser extraído das justificativas das alunas. Vejamos, primeiramente, algumas justificativas dadas às respostas positivas:

*Por ter muitas tarefas do dia a dia (Aline)*

*Muito, por causa do preconceito na hora de arrumar emprego (Fabiola)*

*Porque eu sou mãe e mãe quer sempre o melhor pro seu filho (Clarice)*

*Porque nós mulheres temos que ser sábias a se dedicar um pouco de tudo para dar certo (Solange)*

*As mulheres ainda sofrem preconceito na sociedade (Luciana)*

*Porque casei e não pude estudar devido à distância da escola e à família (Claudete)*

Notamos que a maioria das alunas se refere às mulheres de forma geral. No caso daquelas que usaram as ‘funções’ das mulheres para se justificar, entendemos que elas veem as mulheres como um grupo que necessariamente tem que dar conta de muitas tarefas e que, como parte desse grupo, se sentem prejudicadas na escolarização. Outras vão mais a fundo e mencionam o preconceito sofrido pelas mulheres na sociedade, em relação ao trabalho ou de forma mais geral. Ainda há aquelas que colocaram situações

peçoais que foram empecilhos na escolarização, como a maternidade e o casamento, e que elas entendem que tem total relação com o fato de serem mulheres.

Com exceção de uma das alunas, que respondeu negativamente, mas em sua justificativa reconheceu que muitas mulheres têm mais dificuldades em estudar “*porque às vezes têm filho*” (Tamires), as respostas negativas foram, muitas vezes, justificadas por um discurso comum atualmente: o da igualdade.

*Porque os direitos são iguais (Paloma)*

*Porque eu sou igual a todos os alunos (Jéssica)*

*O interesse vem de cada pessoa (Talita)*

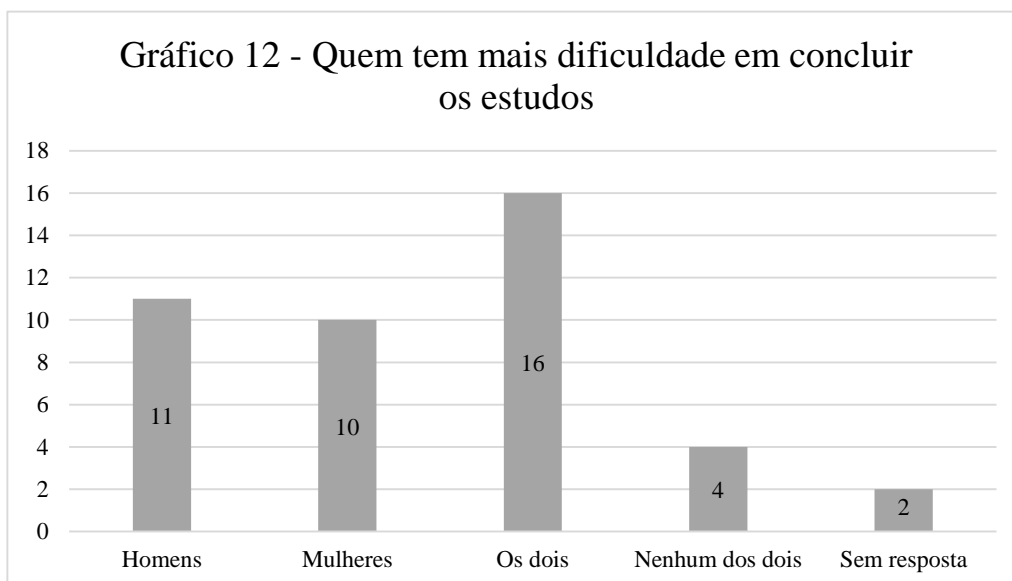
*Para estudar não depende do sexo (Odete)*

Entendemos que as justificativas anteriores não trazem mentiras ou equívocos, até porque são respostas pessoais, nas quais buscamos a percepção da influência nas vidas das alunas. Entretanto, sabemos que, embora os direitos sejam iguais e cada pessoa tenha determinado grau de interesse, que pode ser maior ou menor, independentemente do sexo, nem sempre as oportunidades são iguais. Além disto, em alguns casos, alunas que responderam de forma negativa demonstraram na entrevista (próximo tópico), que sua escolarização fora, com toda certeza, obstaculizada pelas relações de gênero e isso não foi percebido por elas.

O fato de 26% das alunas não ter respondido a esta questão também nos mostra a ausência de reflexão sobre esse assunto. Em alguns casos, alunas tiveram dúvida em relação ao que se pretendia com esta questão e nos chamar a explica-las, mas, ainda assim, não responderam. O desconforto em pensar sobre esse assunto pode pesar sobre muitas mulheres. Em outros casos, o motivo pode ter sido a falta de conhecimento sobre o assunto. De toda forma, isto nos sinaliza a importância de trabalhar o tema gênero na escola, para além de uma análise puramente gramatical: a desigualdade de gêneros não será superada enquanto não houver conscientização, principalmente das pessoas oprimidas por esta realidade, de que ela ainda existe. Ou seja, ainda temos muito que caminhar em relação a isto.

Mulheres e homens, heterossexuais, homossexuais, transgêneros, travestis, são muitas as especificidades dos seres humanos. Sabemos que as oportunidades não são iguais – e em alguns casos, nem mesmo os direitos o são – ainda mais quando consideramos aspectos como raça e classe social. No entanto, o discurso de igualdade

persiste e alcança pessoas de diversas origens e com diversas visões de mundo. Muitas repetem frases que já caíram no senso comum, sem nenhuma reflexão a respeito do que estão dizendo. O discurso se confirma nas opiniões das alunas sobre as dificuldades em concluir os estudos, tema da segunda pergunta sobre as interferências das relações de gênero na escolarização. Esta questão, exibida no Gráfico 12, buscou investigar se haveria a noção de igualdade de gênero, principalmente por meio das justificativas (que, novamente, não foram muitas). Vejamos abaixo.



As opiniões das alunas foram diferentes de escola para escola. Na Escola Gilson Silva, a maioria, 40%, optou por afirmar que homens e mulheres tinham as mesmas oportunidades, 30% afirmaram que os homens tinham mais dificuldades, 20% mencionaram as mulheres e 10% disseram que nenhum dos dois tem dificuldades: *“Porque quando nós queremos nós conseguimos” (Odete)*. As alunas da Escola Pastor Gerson tinham outra opinião: metade das que responderam acreditava que as mulheres tinham mais dificuldades, 20% acreditavam que seriam os homens e 30% disseram que a dificuldade é a mesma. Estão nesta escola, também, as duas alunas que não responderam esta questão. Já na Escola Panaro Figueira, 40% das alunas acreditam que os homens possuem maior dificuldade: *“Porque eles não têm a mente aberta, não se interessam” (Melissa)*, 30% acreditam que são as mulheres, 20% pensam que ambos têm dificuldades e 10%, nenhum.

É importante salientar que, embora haja diferença proporcional nos resultados destas três escolas, as diferenças numéricas não são grandes, visto que o quantitativo de alunas pesquisadas foi pequeno, em média 10,75 alunas por escola. Sendo assim, até este

estágio da pesquisa de campo, o gráfico acima era representado por números praticamente iguais entre as três primeiras opções: ‘Homens’, ‘Mulheres’ e ‘Os dois’. As alunas da Escola Bananal foram, portanto, as responsáveis pela mudança neste quadro: lá, 64% das alunas disseram que tanto mulheres quanto homens têm dificuldades, 18% acreditavam que nenhum dos dois tinha dificuldades e outros 18% mencionaram os homens. Ou seja, nesta escola nenhuma aluna pensava que mulheres poderiam encontrar mais dificuldades que os homens em suas escolarizações.

*São os mesmos sacrifícios (Juliete)*

*Porque todos os dois tem a mesma dificuldade (Maria)*

Nas justificativas apresentadas acima, percebemos que o discurso da igualdade também se fez presente. Ao dizer que as dificuldades e sacrifícios são os mesmos, as alunas desconsideraram, de certa forma, suas próprias vivências enquanto mulheres, mães e trabalhadoras que cumprem jornadas extenuantes. Mais uma vez convém dizer que não podemos insinuar que suas respostas sejam equivocadas, pois refletem suas realidades e visões de mundo.

Já discutimos anteriormente a questão da culpabilização na EJA, que se dá externamente e também internamente, em forma de autculpa. Acreditamos que as respostas fornecidas pelas alunas a esta e outras questões têm total relação com este aspecto tão presente na modalidade. Quando equiparam as responsabilidades, dificuldades e sacrifícios, quando dizem que todos precisam ter a mesma força de vontade e que depende de cada um, as alunas nos sinalizam que a responsabilidade por estar ali, naquela situação, é delas. Logo, a culpa por não ter conseguido estudar na infância e adolescência ou de não ter se adaptado ao ensino regular também as persegue.

Em meio a tudo isso, a escola não pode ficar estagnada na sua função de formar para o mundo do trabalho. Este é um ponto de vista puramente tecnicista e, entendemos, uma barreira a ser ultrapassada. Colaborar para a humanização é algo fundamental para uma perspectiva de educação que se pretenda progressista, reflexiva e transformadora. Sendo assim, oferecer subsídios, através da discussão de temas relevantes para a superação de preconceitos e descoberta das diversidades em si e no mundo, para que alunas e alunos compreendam que estão inseridos numa sociedade segregacionista é de suma importância para que os mesmos possam se perceber como sujeitos históricos.

Enfim, podemos afirmar que o trabalho de análise das respostas dos questionários foi, apesar de cansativo, muito prazeroso. Tivemos muita preocupação de não apenas apresentar os dados, mas também de discuti-los, tomando como base nossos estudos, observações e diálogos com alunas, professores e gestores. A próxima fase, a análise das entrevistas, nos permitiu fazer comparações e conhecer ainda mais as riquíssimas histórias que as alunas nos apresentaram.

## CAPÍTULO V

### PESQUISA DE CAMPO: Entrevistas

Nosso trabalho de campo seguiu com a realização de entrevistas com algumas alunas que colaboraram com a pesquisa, respondendo o questionário. O objetivo desta fase era, através de uma conversa, aprofundar nosso conhecimento sobre as alunas, descobrindo um pouco de suas histórias de vida a partir de seu processo de escolarização, nosso ponto de partida e chegada.

De forma geral, as entrevistas não foram muito longas. Nossa pouca experiência com este instrumento pode ter influenciado na quantidade de informações obtidas, pois, como percebemos posteriormente, alguns detalhes que poderiam ser interessantes foram perdidos. Apesar disto, acreditamos que houve um saldo bastante positivo, principalmente devido às trocas de experiências entre pesquisadora e alunas.

Ao pensar em quais alunas convidaríamos para as entrevistas, procuramos não usar nenhum tipo de parâmetro relacionado à idade, família e profissão. Pretendíamos prezar pela diversidade que nos fora apresentada e, assim, convidamos alunas bastante diferentes entre si, mas que, veremos, têm muito em comum, a despeito das distâncias que as separa devido às suas histórias de vida. A seguir, apresentaremos as alunas individualmente e um pouco de suas histórias de vida, compartilhadas conosco. Após esta apresentação, desenvolveremos nossa análise de conteúdo, em diálogo com a teoria.

#### 5.1 Apresentação das alunas

Participaram das entrevistas 5 alunas, sendo uma da Escola Gilson Silva, duas da Escola Pastor Gerson e duas da Escola Panaro Figueira<sup>38</sup>. Os contatos para realização da entrevista foram feitos pessoalmente e, em alguns casos, reforçamos por e-mail e/ou telefone. Algumas alunas que inicialmente disseram que poderiam realizar a entrevista, não retornaram nossos contatos posteriores e, nesses casos, não houve insistência, pois nossa intenção era que a participação fosse de interesse das alunas e não algo forçado por

---

<sup>38</sup> Não realizamos entrevistas com alunas da Escola Bananal devido a nossa dificuldade de acesso ao bairro Jardim Maracanã, no qual se localiza. Com isto, nos limitamos à aplicação dos questionários.

nós. Apesar desta dificuldade, as alunas que colaboraram, foram receptivas desde o primeiro momento e demonstraram vontade de contribuir para o legado social que pretendemos deixar com esta pesquisa.

Deixamos as alunas à vontade para a escolha do local e todas decidiram fazer na própria escola, em algum intervalo entre as aulas. Em todos os casos, explicamos todo o processo da entrevista, garantindo o sigilo de suas informações pessoais e do áudio gravado. Informamos quais seriam nossas pretensões, buscando fazê-lo de forma que as alunas pudessem compreender a real importância da colaboração. Buscamos quebrar uma possível desconfiança ao promover um clima amistoso, para que a conversa fluísse de modo natural.

As apresentações de cada aluna pretendem mostrar o resultado das conversas de forma sucinta, para contextualizar a análise de conteúdo, nosso próximo tópico. Nas apresentações, buscamos utilizar apenas o que nos foi dito pelas alunas e evitar opiniões ou inferências, fazendo isto apenas quando consideramos indispensável. As transcrições completas estão disponíveis no Anexo 3.

### ***5.1.1 Aline***

A primeira entrevista foi realizada com a aluna Aline<sup>39</sup>, 23 anos, casada, estudante da Fase IX na Escola Pastor Gerson. Esta foi a primeira sala de aula na qual realizamos a pesquisa e a aluna em questão, desde o princípio, se mostrou bastante interessada em ajudar, preencheu o questionário da melhor forma que pode, se preocupando em responder ‘corretamente’ às perguntas. O contato posterior foi realizado por e-mail e o retorno foi muito animador: a aluna não apenas aceitou, mas fez perguntas sobre a pesquisa e disse que seria uma satisfação ajudar. Isso nos deu muita alegria e nos incentivou muito em um momento em que a insegurança nos cercava, visto que nenhuma das outras alunas havia respondido os e-mails.

Aline tem uma filha de 4 anos, muito bonita e esperta. A menina muitas vezes a acompanhava na escola, em sala de aula, enquanto a brinquedoteca ainda não havia sido

---

<sup>39</sup> Neste capítulo, como no anterior, os nomes reais das alunas foram preservados. Por isso, utilizamos nomes fictícios.

implementada. Aline vive em um terreno com três casas: em uma vivem a aluna, sua filha e seu marido e, nas outras duas, familiares dele.

Ela trabalha como frentista em um posto de gasolina em Seropédica e tem, ainda que com pouca esperança, expectativas de crescimento dentro do local de trabalho: sair da pista, onde abastece os carros, e entrar no escritório para ajudar a única funcionária que trabalha lá e se encontra sobrecarregada em suas atividades. Diz que sua escolarização pode ser importante para isso e que o reconhecimento de seu trabalho pelo patrão depende muito de sua vontade de aprender.

Apesar de jovem, Aline já teve muitas passagens pela escola. Ela diz que quando criança não dava muita importância para os estudos, *“igual todo mundo, assim, quando vai crescendo quer saber mais de se envolver com os colegas”*. Abandonou a escola pela primeira vez aos 11 anos, pois seus pais se separaram. Foi morar com a mãe em Seropédica, mas não gostou da cidade e quis ficar com o pai. Quando voltou para Austin, onde morava antes, não conseguiu novamente a vaga na escola. Nas idas e vindas entre Austin e Seropédica, Aline tinha muita dificuldade em passar de ano, conseguir nova vaga e, com isso, seguiu atrasando sua escolarização.

Ela ingressou na EJA alguns anos depois, na quarta ou na quinta série – não soube precisar. Quando estava na sétima série (Fase XIII, correspondente ao oitavo ano regular), Aline novamente parou de estudar na escola e também abandonou um curso que fazia. Ela havia engravidado, mas diz que não foi por isso que parou: *“(...) quis parar. Não por causa da barriga, porque eu quis mesmo, desanimei, dava pra ter terminado”*.

Voltou após quatro anos e agora considera que o estudo é muito importante para a sua vida e não pretende parar

*É porque a vontade da gente querer concluir o estudo, querer correr mais pro futuro assim, que agora não dá. Querer correr pra poder, tipo, a gente escolher uma profissão, poder focar naquilo, estudar naquilo e terminar (...) meu objetivo é concluir e tentar ir em frente, continuar estudando*

Aline tem o sonho de cursar Veterinária, já que, segundo ela, é algo que seria mais tranquilo, porque ela gosta dos animais. Medicina Veterinária é um dos cursos mais antigos e reconhecidos da UFRRJ. Porém, quando perguntada sobre a Universidade, Aline mostra que a UFRRJ é algo muito distante da sua realidade:



*Eu acho que, assim, eu não tenho muito conhecimento da Rural, mas só que pelo que eu conheço, pelo que eu sei, é uma possibilidade pras pessoas que querem estudar né? Que na verdade que tem mesmo o interesse de querer estudar, que faz uma prova que dá oportunidade pra pessoa, pra poder fazer. Só que pelo que eu já fiquei sabendo, parece que é bem difícil, né?*

Sua fala mostra que ainda havia o desconhecimento sobre o que seria a Rural e sobre os processos seletivos para ingressar em seus cursos. Diante desse desejo da aluna, tentamos dar algumas informações, no sentido de ajudá-la a compreender melhor que a UFRRJ é um espaço público e que, apesar de o acesso não ser privilégio de todos é algo possível.

Para que a continuidade nos estudos se dê com mais ânimo, o apoio da escola é muito importante e contou o exemplo de uma professora que busca incentivar a turma a seguir em frente: *“nos primeiros dias de aula teve a professora de História (...) ela conversou com a gente, explicou, falou que a gente nada, nada, nada, pra ficar e morrer na praia, entendeu? (...) é uma coisa importante pro presente e pro nosso futuro”*.

Já o apoio familiar, não parece ser tão intenso. A mãe é quem mais dá força para ela e para a irmã (que também é aluna da escola na Fase VIII e participou da pesquisa respondendo ao questionário), dizendo que estão certas em continuar, só que, apesar de não ter evitado que as duas abandonassem a escola por diversas vezes, não permite que elas esqueçam o passado: *“ela fala que a gente devia ter escutado ela antes e não ter parado de estudar, antes de ter filho”*. O marido não dá *“apoio forte, ‘vai em frente’ (...)* mas ele também não é de proibir”, bem como a sogra, que não dá muita força, mas não fica contra.

Aline diz que tem dificuldades e que a escola a atrapalha bastante, não nas tarefas de casa, já que uma prima a ajuda levando e buscando sua filha na escola, cuidando da menina e fazendo as atividades domésticas, mas pelo fato de não poder estar tanto com sua filha, como fazia antes:

*O meu ponto mais forte ali é ela, assim, não é marido, não é as coisas que ficam pra trás, que isso aí eu consigo resolver ou a menina (sua prima) faz pra mim, resolve. O negócio é a minha filha que fica muito tempo sem mim. Mas, graças a Deus, agora que ela tá maiorzinha, ela entende mais, aí dá pra eu continuar.*

Diante de todas as histórias contadas, perguntamos então se Aline achava se o fato de ser mulher fazia diferença na sua escolarização. Ela não entendeu muito bem a

pergunta e explicamos, destacando ‘as coisas que mulher faz’. A resposta inicialmente foi negativa, mas suas justificativas, de certa forma, mostravam o contrário, citando o casamento e, principalmente, a maternidade como maiores empecilhos, além de outras responsabilidades da vida adulta, como o emprego. Diz que antes de tudo isso, conseguia fazer trabalhos mais caprichados, mas que atualmente, com a vida corrida, de vez em quando precisa de maior prazo dos professores para entregar as atividades.

Apesar de não vincular estas questões ao fato de ser mulher, Aline demonstrou, com suas palavras, que houve certa influência, principalmente na fase adulta, quando já estudava na EJA, e acabou, de certo modo, reconhecendo isto no fim da entrevista: *“hoje em dia acho que a mulher faz mais do que os homens (...) [Eu] gosto [de ser mulher]! Apesar das dificuldades. Tem hora que a gente faz coisas tão boas que parece que nem foi a gente que fez!”*

### **5.1.2 Eliana**

Eliana foi a segunda aluna entrevistada. Aos 48 anos, cursa a Fase IX na Escola Pastor Gerson. Inicialmente desconfiada, respondeu o questionário, mas omitiu seus dados para contato. Como neste dia fomos convidadas pelo professor a permanecer na sala e aguardar as alunas chegarem, ficamos mais tempo observando e percebemos que Eliana estava com algumas dificuldades em compreender o exercício que havia acabado de copiar. Com a autorização do professor, nos oferecemos para esclarecer as dúvidas da aluna e, assim, iniciamos uma longa conversa sobre seus hábitos, modo de pensar, enfim, sua vida.

Antes mesmo da entrevista, soubemos que Eliana reside no campus da UFRRJ; que tem muito apreço pelos animais e cuida deles, gastando boa parte do que ganha; que quando tem dúvidas, procura vídeo-aulas no YouTube para aprender mais... A conversa estava muito interessante e, como não poderíamos nos prolongar, pedimos que ela deixasse seus contatos para que a entrevista fosse realizada. Ela concordou, dizendo que já estava acostumada a dar entrevistas, pois estudava no CAIC – Centro de Atenção

Integral à Criança Paulo Dacorso Filho<sup>40</sup>, e lá já havia sido entrevistada por outros alunos da Rural.

Algumas semanas depois, a partir de um contato telefônico, marcamos a entrevista, que foi realizada na própria escola. Eliana escolheu um lugar mais reservado, próximo a quadra de esportes que não estava sendo utilizada, para que o barulho do ambiente não nos atrapalhasse. Começamos, então, a conhecer mais sobre esta mulher que se mostrou muito independente e, acima de tudo, feliz.

Eliana entrou na escola pela primeira vez por volta dos sete ou oito anos, não soube precisar. As dificuldades eram grandes para que se mantivesse estudando: a falta de dinheiro para arcar com os custos das crianças na escola foi o problema mais enfatizado por ela:

*(...) eu parei de estudar com uns 13 pra 14 anos, porque a minha vida era muito difícil, minha mãe era sozinha pra criar seis filhos. (...) Era muito mais difícil manter os filhos na escola, tinha um custo pra manter. Éramos seis, então manter seis filhos na escola era muito difícil naquela época né?*

Ela destaca que essas dificuldades não existem mais. Para Eliana, hoje em dia “*não estuda mesmo quem não quer*”. Citou o uniforme e outros materiais, como lápis e cadernos, por exemplo, que são fornecidos pelo Município, além da Brinquedoteca que possibilita que as mães que têm filhos pequenos os tragam para a escola. Estes, porém, não foram os motivos que a fizeram voltar a estudar na EJA. O retorno se deveu ao fato de que ela tinha arrependimento do tempo perdido e se sentia muito cobrada pela sociedade.

Apesar de ser costureira atualmente, Eliana trabalhou durante 16 anos como auxiliar de serviços gerais em empresas que terceirizam serviços para a Universidade. Com seu jeito extrovertido, fez muitas amizades e recebeu diversas homenagens de alunos e professores, que a incentivavam a seguir em frente:

*Então, todos que me conheciam, eles sempre diziam que eu me expressava muito bem: ‘volta a estudar’ (...) É aquilo que eu falo pra você, a sociedade te cobra. (...)Então quando eu falava pra eles que eu tinha estudado até o terceiro ano primário, eles ficavam assim me olhando ‘de onde veio isso tudo?’. Então eu acho que na Rural eu aprendi muito isso também, devido a alguns professores que eu convivia, assim, me incentivou muito a me expressar bem, a falar bem...*

---

<sup>40</sup> O CAIC é uma escola que é gerida pela Prefeitura Municipal de Seropédica e pela UFRRJ, em parceria. Por este motivo, muitos estudantes da Rural realizam seus estágios curriculares nesta unidade escolar, que também é lócus de diversas pesquisas realizadas na Universidade.

*Os alunos também, eu convivia muito com eles, então, eu acho que a Rural me ajudou muito nesse ponto.*

Como podemos ver, para esta aluna, a Rural tem um significado muito importante, devido a sua vivência enquanto trabalhadora e também enquanto moradora do campus. Eliana mora junto com sua irmã, que é funcionária antiga da Universidade. As duas são engajadas na causa nos animais abandonados, um problema grave que existe há bastante tempo no campus, já se envolveram em projetos desenvolvidos por professores do Instituto de Veterinária e adotaram vários cães e gatos, além de cuidar de muitos outros e disponibilizá-los para adoção. O cuidado com os animais é uma das atividades principais que Eliana exerce fora da escola e do seu trabalho. Além disso, também cuida da casa e cozinha.

A escola, porém, é sua prioridade. A aluna não deixa que nada atrapalhe seus estudos, procura não faltar e se atrasar. Quando fala sobre a escola, tem um brilho nos olhos que nos contagia. É muito agradável ouvi-la falar sobre suas experiências, sobre como estudar está ajudando no seu cotidiano, no seu trabalho, sobre a vontade que tinha de aprender matemática para ter mais facilidade para fazer seus moldes. Suas falas sobre a escola transparecem o prazer que ela tem em aprender:

*(...) eu descobri que é muito gostoso você aprender. Aprender é muito bom, muito gostoso você cada dia você aprender uma coisa nova, é muito bom! (...) É gostoso estudar! Engraçado que tem coisa que dá gosto na boca, estudar me deu gosto na boca, me dá prazer.*

Para que tudo isto acontecesse, sua família teve e tem um papel fundamental, sempre dando muito apoio. Sua filha, que é formada em Direito, foi a maior incentivadora para o retorno, fazendo sua matrícula e a estimulando a perder o medo que tinha. Além desta filha, Eliana tem um filho, formado em Administração, e queria mostrar para os dois que seria capaz de seguir em frente. Sua irmã, que nos pareceu ser uma grande companheira, a acompanhou no primeiro dia de aula: *“porque ficou com medo de eu fugir”*.

Além do apoio familiar, os professores também dão grande incentivo para a continuidade nos estudos, aconselhando e motivando os alunos na aprendizagem. Eliana se mostra um pouco receosa com o que está por vir, pois no próximo ano irá para o Ensino Médio e terá que mudar de escola. Apesar disto, se mostra animada quando diz que tem muita vontade de ingressar no Ensino Superior. Citou Direito e Serviço Social como áreas que a interessam, pois através delas ela poderia ajudar outras pessoas e também para dar

um suporte a sua filha, que é advogada e “*sempre que pode (...) tira um tempinho dela pra ajudar pessoas que necessitam*”.

Eliana engravidou pela primeira vez na adolescência, aos 16 anos. Apesar de ter dois filhos, ela nunca se casou: “*(...) fui mãe solteira. Tive dois filhos, cada um de um pai diferente. Tentei duas vezes, amei duas vezes, tive dois filhos, mas não deu certo*”. Seguindo o exemplo da sua mãe, que criou os filhos sozinha e com muitas dificuldades, Eliana mostrou que sempre foi uma mulher independente. A aluna, porém, não vê diferença entre ser homem e ser mulher. Para ela, tudo depende do esforço de cada um e que se as mulheres querem igualdade não podem ter medo de encarar tudo que os homens encaram: “*Cabeça, músculo não influencia nada não*”.

Não atribui nenhuma dificuldade que enfrentou ao fato de ser mulher e se sente feliz da forma que é:

*Sou feliz de ser mulher, tenho dois filhos maravilhosos. Não me arrependo de nada e nem fico me queixando "porque sou mulher não pude isso, sou mulher não pude aquilo", acho que é ser humano! Eu acho que a gente tem que ser humano, só isso. E da melhor espécie!*

### **5.1.3 Roberta**

Roberta é uma jovem de 19 anos que atualmente cursa a Fase VIII na Escola Pastor Gerson. Ela foi muito solícita ao atender nosso pedido para responder o questionário, se preocupando em ser cuidadosa e não deixar nada em branco. Também nos atendeu muito bem quando entramos em contato por telefone, reforçando o convite para a entrevista, que foi realizada em uma das salas de aula da sua escola.

Esta foi uma entrevista muito rápida e a decisão por mantê-la na pesquisa ou não foi bastante complicada. Após refletirmos sobre as respostas que nos foram dadas pela aluna, tentamos buscar os motivos por trás das ausências e das falas breves, apesar de toda a disponibilidade em ajudar. Por isso e porque prezamos pela diversidade, concluímos que seria interessante que analisássemos tudo o que suas palavras e seus silêncios nos trouxeram.

No dia da entrevista, a aluna se atrasou alguns minutos e chegou nos pedindo desculpas. Ao final da entrevista, nos disse que todos os dias precisa sair de casa sem que sua filha, de 2 anos, perceba. A menina não gosta de ficar sem sua mãe, o que atrapalha Roberta, que geralmente não chega no horário correto para as aulas.

A gravidez foi o motivo que fez com que a aluna deixasse o ensino regular, aos 17 anos. Fruto de um namoro que não deu certo, a filha atualmente não tem contato com o pai e a responsabilidade pela sua criação é toda de Roberta. Naquela época, ela já estava defasada na escolarização, apesar de ter ingressado na escola pela primeira vez aos 7 anos de idade. Resolveu voltar a estudar na EJA para se adiantar e concluir os estudos mais rapidamente.

Sem conseguir nos dar detalhes, Roberta diz que acha que a escola, como um todo, a apoia a dar continuidade dos seus estudos e os professores dizem que os alunos precisam ir em frente. A aluna diz estar gostando de estudar e quando perguntada se pretende dar continuidade e, quem sabe, ingressar no Ensino Superior, diz que já pensou nesta possibilidade.

Entretanto, quando perguntada sobre qual curso a interessa, a aluna mostra que não pensou no assunto: *“qualquer um pra mim tá bom”*. Começamos, então, a falar sobre a Rural e os cursos que têm lá e perguntamos o que a aluna acha de ter esta universidade na cidade onde mora. Percebendo que Roberta não se mostrou muito confortável com a pergunta, quisemos saber se ela já esteve no campus e a resposta foi negativa. Como suas respostas eram bem curtas, insistimos um pouco e a aluna justificou sua falta de interesse em conhecer a UFRRJ: *“porque eu não sei andar por lá, não”*. Tentamos, de certa forma, incentivá-la a conhecer, afirmando que o campus é um local público.

A aluna vive em uma casa próxima à escola com sua filha, sua mãe, o padrasto e seis irmãos. Como é a filha mais velha (entre as meninas) é responsável por todos os cuidados com a casa: *“Tudo sou eu que cuido, tudo sou eu que faço”*. Apesar de tantas obrigações com sua família, a aluna recebe apoio de todos na continuidade nos estudos e não exigem que ela trabalhe fora atualmente: *“minha mãe falou pra mim terminar meus estudos primeiro”*. Roberta só teve uma experiência profissional, foi babá de uma menina e agora quer conquistar algo melhor para seu futuro. Sua expectativa é conseguir um emprego bom e este é seu objetivo com os estudos.

Para Roberta, a escola não atrapalha sua vida fora dela, embora haja a dificuldade em relação a sua filha que sofre com sua ausência. Por ser mulher tem o peso das atividades domésticas, que, como vimos, é sua atribuição. Além disto, a gravidez atrapalhou sua escolarização. Entretanto, a princípio, não reconheceu as interferências que houve na sua vida escolar pelo fato de pertencer ao gênero feminino.

Questionamos, então, sobre a gravidez e os cuidados com sua menina, fazendo com que ela refletisse sobre sua condição e acabasse mudando a percepção, afirmando: “*eu acho que sim, pelo que você falou...*”. Roberta parece nunca ter pensado criticamente sobre o fato de ser mulher e as implicações que isto tem em sua vida. Ela diz que é bom ser mulher e que gosta das ‘coisas que mulher faz’, mas não sabe o porquê: “*Eu acho normal mesmo*”.

Esta moça tímida encontrou muitas dificuldades em responder as questões, apesar de parecer estar confortável com a situação da entrevista em si. Ela foi muito atenciosa desde o começo, nos telefonou para confirmar, enfim, queria participar. Porém, optou por responder de forma sucinta, muitas vezes se limitando a repetir o que perguntávamos, afirmando ou negando. Acreditamos que temos muito o que considerar sobre o que ela nos traz, que pode ser a realidade de muitas jovens seropedicenses.

#### **5.1.4 Irene**

Nossa quarta entrevistada chama-se Irene, tem 68 anos e cursa a Fase IX na Escola Panaro Figueira. A entrevista foi realizada no mesmo dia em que a conhecemos e aplicamos o questionário na sua turma. Nossa aproximação se deu quando a aluna nos solicitou ajuda para responder as questões, pois estava com dificuldade na compreensão de algumas perguntas e, principalmente, para escrever suas respostas.

Sentamos ao seu lado, fazíamos as perguntas, explicando o que queríamos, e escrevíamos suas respostas. O processo de entrevista praticamente já se iniciava. Como Irene se mostrou bastante receptiva, começamos a introduzir a ideia de entrevista-la. Ela concordou sem hesitar, pois apenas um professor havia comparecido e ela estava sentindo que tinha dado uma ‘viagem perdida’ para escola. Ela não estava sozinha: Marcele, que apresentaremos a seguir, a acompanhava e aguardava. Sendo assim, a entrevista se deu em uma das salas de aula da escola, logo após a aplicação dos questionários.

Irene é uma senhora muito simpática e engraçada. Desde antes da entrevista, nos divertimos com seus comentários sobre sua novela preferida, uma produção estrangeira que já foi transmitida diversas vezes na televisão brasileira. Ao iniciar a entrevista, começamos a conhecer um pouco de sua luta, sobre a qual nos contou sem perder o senso de humor.

A aluna, que quando criança morava em uma roça em Minas Gerais, começou a estudar aos 8 anos. Esta passagem pela escola, entretanto, durou somente até os 13 e, neste tempo, Irene não conseguiu avançar muito sequer na alfabetização. A escola era distante e as crianças precisavam caminhar bastante para chegar lá. Irene não dava muita importância para os estudos e não tinha nenhuma orientação quanto a isso, já que sua mãe era sozinha e trabalhava muito para criar ela e as irmãs.

Diante de toda esta dificuldade, precisou parar de estudar e trabalhar na roça. Após vir para a ‘cidade grande’, começou a sentir a necessidade de aprender a ler e escrever. O trabalho como doméstica, função que desempenha até hoje, exigia estas habilidades: *“precisava de ler uma receita, de anotar um recado pra patroa (...) Ai nunca fazia certo”*.

Porém, não foi fácil conseguir voltar para a escola. Tendo estudado apenas até o terceiro ano, Irene precisou esperar por muitos anos para que pudesse realizar seu desejo de estudar. Como tantas outras mulheres, tinha um marido muito ciumento, que a impedia: *“Eu era casada tinha filho pequeno, meu marido não deixava eu estudar (...) Quando eu separei [do marido] eu quis retornar, aí vim pra cá”*.

A necessidade somada ao desejo de aprender fez com que Irene, já idosa, voltasse aos bancos escolares. Conforme ia aprendendo, sentia a diferença que isto fazia no seu dia a dia. Mesmo que a escolarização não tenha dado a ela melhores perspectivas em relação ao trabalho, percebemos que foi muito importante, já que ampliou sua visão de mundo. A profissão de doméstica, aliás, é algo sobre o qual a aluna fala com satisfação, principalmente por tudo que conquistou com seu trabalho:

[O que acha do seu emprego?] *Maravilha! Se hoje eu tenho uma casa minha mesmo, sem ser a do casal, minha e do meu marido, eu tenho as minhas casas, quer dizer, foi tudo com o trabalho de doméstica e costureira também, eu costuro também.*

Sobre a escola, que é um ambiente muito querido, Irene fala com carinho. Está achando ótimo estudar e tem muitas amigas. Porém, não tem o desejo de dar continuidade na sua formação. De forma bem descontraída, responde o que deseja fazer quando concluir o Ensino Fundamental: *“ver novela”*. E segue falando sobre seus objetivos com os estudos:

*Eu só queria mesmo aprender a ler: ler a bíblia, ler jornal, ler revista, olhar assim e saber ler, que é coisa que eu não sabia. Ainda não sei desembaraçada, mas eu vou aprender melhor, melhorar. Só isso que eu queria. Já alcancei esse objetivo e acho que na minha idade eu não vou*



*mesmo arrumar um bom emprego. Então pra mim, acho que já tá de bom tamanho.*

Apesar disso, a aluna cogita a hipótese de cursar o Ensino Médio devido ao grande incentivo que recebe de suas vizinhas e amigas mais jovens que estudam com ela: *“Eu pretendo, talvez, quem sabe... Porque minhas amigas me incentivam muito (...) De repente eu faço essa segunda fase (Ensino Médio)”*.

Já sobre Ensino Superior, é enfática ao dizer que não tem vontade nenhuma de ter uma formação neste nível. Embora cursar uma faculdade esteja fora de seus planos, Irene já frequentou o campus da UFRRJ algumas vezes, tanto em excursões promovidas pela sua escola quanto em passeios com seus netos e idas a sessões de cinema, que acontecem, algumas vezes, no Pavilhão Central da Universidade. Diz que lá é um lugar lindo e que adorou ter conhecido, mas sobre, quem sabe, estudar lá: *“De jeito nenhum! Só meus netos”*.

Além do incentivo que recebe das amigas, Irene destaca que os professores são muito atenciosos com todos os alunos, que a direção da escola sempre busca resolver os problemas de evasão, procurando aqueles que pensam em desistir para conversar, e que o fato de ter acesso gratuito a materiais como uniforme, cadernos e lápis, ajudam bastante. Na sua visão, são formas de incentivo que a escola e o Município dão para que haja permanência dos alunos na escola.

Em relação a sua família, se sente apoiada pelos filhos, que gostam do fato de que ela esteja estudando. O ex-marido, porém, não compartilha desta visão e questiona seu interesse pela escola: *“fica resmungando ‘pra quê depois de velha estudar?’ . Mas isso é coisa de gente que não tem a mente muito boa”*. Mesmo falando do marido quando perguntada sobre sua família, Irene diz não levar em consideração suas opiniões: *“eu também não moro com ele, não escuto palpite”*.

Atualmente, Irene vive apenas com uma de suas netas em sua casa, que, embora seja próxima a escola, está localizada no município de Nova Iguaçu. A menina, de 9 anos, que conhecemos no dia da entrevista, acompanha sua avó na escola todas as noites e está matriculada na Brinquedoteca da EJA daquela unidade, sobre a qual Irene fez muitos elogios quando respondia ao questionário.

Em sua casa, desempenha atividades que, segundo ela, são normais no cotidiano das donas de casa: *“Cozinho, lavo, passo, arrumo, fico na rua, durmo, vejo novela”*. Ao questionário, Irene respondeu que ter que ir à escola atrapalha no seu trabalho, porque

ela precisa executar suas tarefas com mais rapidez para poder chegar na escola a tempo. Na entrevista, porém, disse que a escola não a atrapalha. Entendemos que sua fala no segundo momento possa ter sido direcionada ao seu cotidiano em sua casa.

Com toda uma vida sacrificada em nome do trabalho e da família, Irene se mostra feliz por ter conquistado tudo o que queria. Não considera que seu gênero tenha sido um empecilho na sua escolarização, embora tenha citado que o maior obstáculo foi a sua falta de liberdade enquanto era casada. Os filhos, segundo ela, não a impediram, pois *“quando veio na minha mente pra eu retornar o estudo, os filhos já estavam grandes”*. E finaliza dizendo que se sente bem em ser mulher: *“Eu acho que se Deus me fez mulher eu tô agradecida. (...) Sou mãe de cinco filhos (...) Sou feliz com a minha vida. Tudo que eu queria, eu tenho agora.”*

#### **5.1.5 Marcele**

A última entrevista desta pesquisa foi realizada com Marcele. Ela tem 36 anos e está matriculada na Fase IX da Escola Panaro Figueira, na mesma turma da aluna Irene, apresentada anteriormente. Enquanto esperava sua colega concluir suas respostas ao questionário, pois iriam embora juntas, perguntamos se ela também aceitaria ser entrevistada e nosso convite foi aceito prontamente. Sendo assim, após a entrevista concedida por Irene, iniciamos nossa conversa com Marcele, uma das mulheres que participaram desta pesquisa que tem como maior sonho ser professora.

Marcele foi a única aluna dentre as entrevistadas que teve a oportunidade de ingressar na escola já na Educação Infantil, aos 4 anos. Gostava muito da escola durante a infância e começo da adolescência, mas aos 13 anos passou por uma fase ‘rebelde’ e resolveu que não queria estudar *“por ‘colegagem’, por farrá”*. Ficou um ano sem estudar, voltando em seguida. Naquela época, vivia em São Paulo. Quando, aos 16 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, abandonou novamente a escola e começou a trabalhar.

Passados 20 anos, Marcele retornou à escola e está gostando de estudar na EJA, apesar das dificuldades encontradas. O motivo de seu regresso é muito especial: *“eu quero ser professora”*. Para realizar seu sonho, ela pretende cursar Formação de Professores no Ensino Médio e Pedagogia no Ensino Superior. A continuidade nos estudos é algo certo para Marcele, porém, ainda há muitas dúvidas sobre como se conduzir neste caminho.

Com poucas informações sobre o que é preciso para seguir a profissão docente, a aluna acreditava que o Curso Normal seria uma obrigatoriedade. Acreditamos que a entrevista pode ter sido uma oportunidade de esclarecer para Marcele que não existe este pré-requisito para ingressar em um curso de Pedagogia. Informamos sobre a existência do Curso Normal em uma Escola Estadual localizada em frente ao Instituto de Educação da UFRRJ, além, é claro, do curso de Pedagogia oferecido pela Rural.

Era visível que havia um distanciamento entre a realidade da aluna e a Universidade, o que foi confirmado por ela: *“Eu acho que é uma coisa longe, bem distante de mim. A minha cunhada faz faculdade lá. Mas eu nunca parei pra perguntar qual é, o que tem lá.”*. Marcele não sabia que a Rural é uma Universidade pública e nos perguntou se precisaria pagar para estudar lá.

Esta parte da conversa nos deixou alegres pela oportunidade de ajudar e incentivar a aluna a conquistar seu objetivo, que depende muito de seu esforço para permanecer na escola. Sua permanência na EJA, aliás, já foi afetada por motivo de saúde. A aluna adoeceu e sua mãe também, em seguida, tendo falecido um mês antes de nossa conversa. Por isso, ela havia parado no semestre anterior, tendo que reiniciar a Fase IX. Nessa fase turbulenta, contou com a ajuda de seus professores, que foram muito importantes para que ela não desistisse novamente:

*No dia da formatura [do semestre anterior], que minha filha (que estuda na mesma escola) se formou, eles fizeram uma homenagem pra mim. Todos os professores me deram força pra voltar e foi por eles que eu tô aqui. Eles falaram ‘você tem que voltar, eu vou cobrar’. Então, assim, o peso do que eles falaram e o carinho, eu falei ‘não, tenho que voltar por eles’. Eu voltei por mim também porque eu não posso desistir do meu sonho.*

Percebemos, então, que os professores tiveram um papel fundamental no retorno e na permanência de Marcele na escola, o que os torna muito especiais para a aluna. Além dos incentivos dos professores, Marcele conta também com o apoio da família. Mas nem sempre foi assim:

*A princípio, quando me casei, com 18, eu quis estudar. Aí meu esposo era ignorante e disse que mulher dele não estudava: ‘Se fosse pra estudar, pra quê casou?’ Aí eu não prossegui. Chegaram minhas filhas, a primeira gravidez foi de gêmeas, aí fui ficando [sem estudar]. Depois chegou mais uma [filha], fui ficando.*

Apesar da demora para retornar à escola, Marcele mostrou que não aceitava a atitude do marido e diz que não voltou antes por causa das suas filhas, já que não poderia leva-las para escola, *“não tinha essa brinquedoteca que hoje tem pras crianças”*, e a

responsabilidade pelo cuidado com as crianças era apenas dela. Com as filhas crescidas, ela resolveu insistir: “*eu falei [para o marido]: ‘não vou te dar mais ouvido, vou estudar e ponto final’*”. Isto foi fundamental para que ele passasse a encarar sua vontade de outra forma: “*agora ele é o primeiro a me incentivar: ‘não vai pra escola não? como é que é? por que não foi pra escola?’*. Mudou a visão, a mente. Evoluiu.”

Hoje, as três filhas adolescentes são as responsáveis pelas atividades domésticas e dividem entre si todas as tarefas para que Marcele possa se dedicar integralmente ao trabalho como costureira e aos estudos. Esta ‘tranquilidade’ em não precisar cuidar da casa, porém, não impede que Marcele sinta que a escola a atrapalha no trabalho e vice-versa. Muitas vezes, interrompe um serviço para ir à aula. Outras, deixa de ir à escola para não parar a produção. Percebemos, então, que sua jornada de trabalho é intensa, mas isto não impede que Marcele persista em seu objetivo: “*eu falo que tenho que vir [para a escola], porque não posso parar*”.

Marcele acredita que as barreiras que precisou enfrentar no seu processo de escolarização se devem ao fato de que ela é mulher. A gravidez e o cuidado com as crianças foram os motivos citados para justificar sua opinião, mas ainda houve o ciúme do marido e a responsabilidade em cuidar da mãe doente – que muitas vezes passa a ser incumbência da(s) filha(s). Apesar das dificuldades que reconhece, Marcele gosta de ser mulher e acredita na igualdade entre os gêneros: “*Mulher é guerreira, trabalhadora e hoje na sociedade que a gente vive não tem muita diferença entre ser homem e mulher*”.

## **5.2 Análise de conteúdo**

A partir de agora, apresentamos nossa análise dos conteúdos das entrevistas, realizadas com as alunas apresentadas anteriormente: Aline, Eliana, Roberta, Irene e Marcele. O processo para realização desta etapa da pesquisa foi iniciado com a construção do roteiro que nos orientou durante as entrevistas e, posteriormente, na análise.

Durante a elaboração do roteiro para a entrevista semiestruturada, seguindo as recomendações de Manzini (2003), formulamos perguntas a partir dos temas, definidos *a priori*, que entendemos como mais relevantes para a investigação. São eles: a) Vida escolar antes da EJA; b) Vida escolar na EJA; c) Continuidade nos estudos; d) Mercado de trabalho; e) Família e casa; f) Relações de gênero na educação. O roteiro possui

dezenove questões, que obrigatoriamente se enquadram em algum destes temas, e para cada uma delas existe um objetivo, algo específico que se deseja descobrir.

Os temas além de orientarem a sequência das perguntas, a fim de que fossem feitas de modo interligado, para que a transição de um assunto para o outro se desse da forma mais linear possível, para que não houvessem ruídos na comunicação ou interrupção da entrevista, serão os orientadores desta análise. A condução das entrevistas, como conversas informais favoreceu tanto no desenrolar destas conversas quanto no processo de análise, pois nos permitiu compreender melhor as particularidades de cada aluna em suas falas, silêncios, respostas curtas e objetivas ou aquelas que não eram exatamente da forma esperada.

Ainda que as semelhanças entre as entrevistadas sejam evidentes: o pertencimento à mesma classe social, estudarem em escolas públicas da rede municipal de Seropédica; terem dificuldades, por vezes semelhantes, no que se refere ao afastamento dos estudos, não podemos ignorar que elas possuem realidades e visões de mundo diferentes, características de suas subjetividades. Por isso, daremos bastante espaço para suas falas, que estarão sempre em evidência nas seis Tabelas comparativas, criadas a partir dos seis temas propostos, numa tentativa de promover um diálogo entre as mesmas, analisando-as com base em toda a perspectiva histórica e social que delimitamos anteriormente nesta pesquisa, buscando destacar semelhanças e diferenças entre as respostas. As Tabelas a seguir têm por objetivo apresentar uma síntese da informação sobre as alunas e de suas falas relacionadas a cada tema, a fim de facilitar nossas análises sobre elas.

As primeiras perguntas nas entrevistas diziam respeito à vida escolar das alunas, na época anterior à EJA. Suas respostas nos mostram algumas semelhanças: todas ingressaram na escola pela primeira vez na infância e duas delas, Aline e Marcele, tiveram a oportunidade de ingressar na Educação Infantil. Este dado nos mostra que, apesar de terem nascido em épocas diferentes – são 49 anos de diferença entre a aluna mais nova, Roberta, e a aluna mais velha, Irene – e em locais distintos, o acesso à escolarização foi oportunizado, ainda que não tenha sido da forma mais apropriada, como no caso de Irene, que nasceu no interior de Minas Gerais e vivia em uma roça com a família: *“Surgiu uma escola longe, a gente andava pra caramba!”*.

Tabela A – Vida escolar antes da EJA

Aluna/Questão	Primeira vez na escola?	O que achava da escola, de estudar?	Interrupção nos estudos –idade e motivos?
Aline (23 anos)	Aos 5 anos	“Não tinha assim tanta importância (...)quando vai crescendo quer saber mais de se envolver com os colegas (...)ter uma nota boa, da intenção de passar, nessa época minha intenção era só essa”.	A primeira vez, aos 11 anos – Separação dos pais e mudança para Seropédica com a mãe; retorno para Nova Iguaçu, para viver com o pai, e falta de vaga na escola local; Alternância entre as cidades. Depois, aos 19 anos – “eu engravidei, aí eu desisti de estudar”.
Eliana (48 anos)	Aos 7 anos	Não há resposta direta à pergunta: “Pra ser sincera, hoje em dia eu me arrependo muito de ter parado. Mas eu acho que agora (...) é muito mais gostoso, eu acho que estou vivendo coisas que eu não vivia naquela época”.	Aos 13 anos – “porque a minha vida era muito difícil, minha mãe era sozinha para criar seis filhos (...) então manter seis filhos na escola era muito difícil naquela época”
Roberta (19 anos)	Aos 7 anos	“Ah, eu achei bom. Gostava”.	Aos 17 anos – “Porque engravidei da minha filha”
Irene (68 anos)	Aos 8 anos	“Não tinha juízo nenhum! Não sabia o que estava fazendo na escola. Não tinha ninguém para orientar”.	Aos 13 anos – “Trabalho. Porque fui criada sem pai e nas fazendas lá onde fui criada eu trabalhava”.
Marcele (36 anos)	Aos 4 anos	“Eu gostava. Na fase da infância eu gostava, até a adolescência” (quando deixou de se interessar).	A primeira vez, aos 13 anos – “Por ‘colegagem’, por farra, não queria mais estudar”. Depois, aos 16 anos – Se mudou para o Rio de Janeiro e começou a trabalhar.

Quanto à questão sobre como as alunas viam a escola na infância, percebemos dois tipos de resposta: Roberta e Marcelle se limitaram a dizer que gostavam da escola, apesar de Marcelle destacar que isto só ocorria na infância, já que na adolescência sua opinião mudou; as outras alunas deram respostas mais longas, para justificar a opinião que tinham na época, denotando que não davam tanta importância para a escolarização. Aline destacou o envolvimento com colegas e o simples objetivo de buscar boas notas para passar de ano e Irene disse que não houve orientação da mãe sobre o que fazer na escola. Eliana, por outro lado, não dá uma resposta direta à pergunta, mas sua opção em falar do arrependimento nos faz concluir que a aluna não valorizava tanto o ambiente escolar na infância quanto o valoriza atualmente.

Estas falas das alunas nos levam a pensar que, para elas, não parecia haver muito sentido em ir para a escola e estudar. Neste ponto, somos levadas a uma reflexão sobre os porquês da escola. Sabemos que existe uma cobrança social em relação à escolarização, que é obrigação do Estado e direito de todos os cidadãos. Segundo Young (2007, p. 1295), “a escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios”. Para este autor, o fator principal que diferencia o

conhecimento do conhecimento escolar é que o primeiro seria de natureza pragmática, “que se desenvolve ao se resolver problemas específicos do cotidiano” (p. 1296), e o segundo seria de natureza teórica, cujo objetivo seria a busca pela universalidade.

Entretanto, de forma geral, os currículos escolares ainda são prescritos a partir de uma lógica socioeconômica que privilegia as classes abastadas e modelos metodológicos são criados e replicados sem que haja contextualização com a realidade do público atendido. A hierarquização de papéis, intrínseca à escola, faz com que esta realidade, apesar de constantemente questionada, se mantenha. Não queremos com isto afirmar que os ensinamentos promovidos nas escolas devam se limitar ao que há de concreto em seu entorno, mas sim, como afirma Freire (2007), partir dele para ir além.

O estímulo à curiosidade e à criatividade dos alunos e alunas podem ser importantes para que a escola não seja um ambiente aprisionador e sem sentido para crianças e adolescentes, tornando o fracasso escolar e a evasão problemas recorrentes no ensino regular, o que, conseqüentemente, deverá ser resolvido pela e na EJA. Paiva (2005, p. 110) nos traz uma reflexão acerca deste problema, afirmando que

a ausência de crítica ao próprio fracasso do sistema, admite que o fracasso apontado é *culpa* dos sujeitos e jamais de uma escola inadequada para aceitar os integrantes de classes sociais diversas, com suas expressões de classe, promovendo e produzindo currículos que tomam em conta valores, suas aprendizagens e expressões culturais [grifos da autora]

É certo, porém, que este não é o único motivo da evasão escolar na infância. Alguns exemplos foram dados pelas alunas entrevistadas. Todas elas interromperam a escolarização muito jovens, algumas sequer haviam concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os motivos foram diversos e, com exceção de Marcele, todos envolviam a família de forma direta: separação dos pais, dificuldades financeiras da família, gravidez e necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. O papel desempenhado pela família na escolarização de crianças e adultos é importantíssimo, mas, por outro lado, como vimos, pode ser a origem da evasão.

Após poucos ou muitos anos fora da sala de aula, que fizeram muita diferença na vida das alunas, o retorno delas à escola foi o que nos possibilitou conhecê-las. Foi fundamental para este estudo investigar o processo de escolarização na EJA e as perspectivas das alunas sobre continuidade nos estudos. As próximas duas tabelas (B e C) trazem resultados que têm grande importância para nossa pesquisa, pois se referem à

‘escola atual’ e à ‘escola do futuro’, o que nos permitiu vislumbrar sobre as expectativas de continuidade nos estudos destas alunas.

Tabela B – Vida escolar durante a EJA

Aluna/Questão	O que a levou à EJA?	O que está achando de estudar?	Existe apoio da escola/Município e dos professores?
Aline (23 anos)	“Querer correr para poder (...) escolher uma profissão, poder focar naquilo, estudar naquilo e terminar, concluir logo essa história de estudar”	“Agora tá sendo bem importante (...) porque a vontade da gente quer concluir o estudo, quer correr mais pro futuro (...) e correr atrás de um objetivo, (...) através do estudo”.	“Apoia, bastante! (...) nos primeiros dias de aula teve a professora de História (...) ela conversou com a gente, explicou, falou que a gente nada para ficar e morrer na praia (...) Ela ficou incentivando bastante e aquilo dá mais força pra gente continuar, a gente que tem dificuldade de estudar. Assim, todos os professores em geral dão apoio sim.”
Eliana (48 anos)	“Quando a gente não estuda, a gente fica um pouco envergonhado com umas coisas que a gente não sabe falar (...) não sabe se expressar bem (...) a sociedade cobra isso das pessoas (...) você ficar ali e não saber ler e escrever direito, você não saber, não estudou”	“Aprender é muito bom, muito gostoso você cada dia você aprender uma coisa nova, é muito bom! (...) Lógico que eu estou gostando! Estou aproveitando o máximo”	“Eu acho que incentiva sim (...) Você pode trazer o filho pra escola junto com você (...) Todos [os professores] são maravilhosos, incentivando todos nós”
Roberta (19 anos)	“Pra poder ativar mais, pra poder passar assim” – A aluna, que já estava com distorção idade-série antes da gravidez, deseja acelerar os estudos	“Estou achando ótimo (...) gostando”	A aluna tem dificuldade em responder. “Apoiam, falam pra gente não parar de estudar, falam para ir até o fim”
Irene (68 anos)	“Justamente o trabalho, porque eu vim pra cidade grande (...) precisava de ler uma receita, de anotar um recado pra patroa (...) nunca fazia certo”	“Ótimo! Pelo menos o primeiro, a primeira fase eu estou concluindo.”	“Incentivam ajudando a gente. Eu vejo aí a luta com quem não quer ficar, conversa (...) Dando as coisas, uniforme, caderno, lápis... Isso é um incentivo. (...) [Os professores] não deixam de atender a gente”
Marcele (36 anos)	“Porque eu quero ser professora”	“É um pouco difícil, por causa da dificuldade de família, de casa, de trabalho, mas eu estou gostando”	“Abrir esse espaço na escola pra estar dando oportunidade pros adultos estarem retornando, acho que já é um apoio [do Município] (...) Todos os professores me deram força para voltar e foi por eles que eu estou aqui”

Quando observamos os motivos citados pelas alunas para terem voltado a estudar na Educação de Jovens e Adultos, percebemos que existe uma variação, que tem relação com as vivências e subjetividades de cada uma. Podemos afirmar que, em todos os casos, a busca por melhor qualidade de vida é evidenciada, seja quando mencionam o futuro em



forma de sonho ou objetivo mais concreto (“*quero ser professora*”; “*escolher uma profissão*”) ou quando falam sobre as dificuldades cotidianas de quem não é escolarizado (“*a gente fica um pouco envergonhado com coisas que a gente não sabe falar*”; “*precisava ler uma receita, anotar um recado (...) nunca fazia certo*”), as intenções das alunas estão sempre em ter uma vida melhor. Ao compararmos estas respostas com as fornecidas nos questionários, percebemos que a busca por melhorias em suas vidas é o principal objetivo das alunas com a escolarização.

Roberta foi a única representante do extenso grupo de alunas, participantes da fase dos questionários, que tinha como objetivo principal na EJA a aceleração do processo de escolarização. A aluna já estava defasada antes da gravidez e, após a interrupção, retornou à escola na EJA. Somam-se assim duas problemáticas: as repetências com a gravidez na adolescência. Sobre estes assuntos, fizemos algumas observações no capítulo anterior e voltamos a afirmar que acreditamos que haja total relação com os modelos aplicados no ensino regular, que, apesar dos avanços, não respeitam a diversidade entre os estudantes, nem buscam formas de atraí-los para a escola, o que torna esta permanência mera obrigação, como vimos em algumas justificativas para o abandono, na Tabela 1. A EJA passa a funcionar, portanto, como válvula de escape para estudantes não-adaptados ao ensino regular.

Se a escola regular, ‘escola da infância’, não foi tão estimulante para as alunas entrevistadas, a EJA, pelo contrário, parece ser um caminho mais agradável para as mesmas, que dizem estar gostando da experiência, apesar das dificuldades, citadas por algumas no decorrer da conversa. A sensação de estar correndo atrás do tempo perdido, de estar aprendendo a cada dia, os laços de amizade feitos no caminho, enfim, diversos fatores que nos foram demonstrados durante a entrevista foram e vêm sendo fundamentais para as alunas. O apoio da escola e professores também aparece como importante estímulo neste caminhar, como é possível observar nas respostas das alunas.

Esta motivação, sem a qual possivelmente algumas teriam desistido, se mostra essencial na relação professor-aluno na EJA. As falas das alunas, no entanto, não nos remetem a estratégias ou dinâmicas motivacionais desenvolvidas pelos docentes. De certa forma, compreendemos que, para elas, uma conversa mais próxima, um conselho ou até mesmo o fato dos professores estarem dispostos a sanar alguma dúvida e explicar a matéria de outra forma, é visto como incentivo.

Paulo Freire, em sua obra, nos lembra que é imprescindível que esta relação não se dê de forma ‘bancária’, ou seja, o aluno e a aluna não devem ser vistos pelo docente como mero receptor de conhecimento. Neste sentido, afirma que o professor deve ser “um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições” (FREIRE, 2007, p. 48), tomando para si sua tarefa de ensinar e não de simplesmente transmitir conhecimentos. Quando docência e discência são vistas como uma relação, onde a troca e a compreensão do outro é fundamental, certamente as possibilidades de sucesso são maiores. As alunas entrevistadas, em suas falas, afirmaram que têm encontrado estas características nos professores da EJA e isto dá a elas força para que tenham vontade de continuar estudando.

Tabela C – Continuidade nos estudos

Aluna/Questão	O que pretende fazer ao concluir o Ensino Fundamental?	Já pensou ou pensa em ingressar no Ensino Superior?	O que a Rural representa?
Aline (23 anos)	“Eu pretendo continuar, ou no CIEP ou no Raythe, não sei, para concluir o estudo todo. Assim, meu objetivo é concluir e tentar ir em frente, continuar estudando.”	“Assim, na verdade eu já pensei em várias coisas, mas (...) eu queria estudar veterinária.”	“Eu não tenho muito conhecimento da Rural, mas só que pelo que eu conheço, pelo que eu sei, é uma possibilidade para as pessoas que querem estudar”.
Eliana (48 anos)	“É tem o Ensino Médio (...) Eu fico assim, eu não quero parar, mas eu não sei o que eu vou encontrar pela frente, espero que eu encontre tudo que eu encontrei aqui!”	“Eu pretendo arriscar agora uma faculdade (...) minha filha quer que eu tente, porque ela é formada em direito, ela quer que eu faça direito, mas eu gosto muito de assistência social, porque eu gosto muito de ajudar as pessoas (...) Também gosto do lado de moda, que é uma opção”.	“A Rural significa muita coisa pra mim (...) muito jovem eu comecei a trabalhar na Rural (...)nessas firmas de limpeza e eu conheci muitos professores (...)É onde eu falei pra você que o meio social faz você (...) eu aprendi muito”.
Roberta (19 anos)	“Pretendo, pretendo terminar tudo”.	“Pensei já (...) qualquer um pra mim tá bom”.	Diz que nunca teve interesse de conhecer a Universidade: “nunca fui lá (...)Porque eu não sei andar por lá não”
Irene (68 anos)	“Ver novela! (...) Eu só queria mesmo aprender a ler, ler a bíblia, ler jornal, ler revista, olhar assim e saber ler, que é coisa que eu não sabia. (...) Só isso que eu queria. Já alcancei esse objetivo (...) Eu pretendo, talvez, quem sabe [fazer o Ensino Médio] porque minhas amigas me incentivam muito”.	“De jeito nenhum! Só meus netos!”	“A escola mesmo já me levou lá umas duas vezes para conhecer... Cinema, já passei lá. Sem a escola eu já fui passear. Teve uma época lá que tinha muito negócio do dia das crianças, aí eu fui com meus netos, gostei muito”.

Marcele (36 anos)	“Quero fazer o [Curso] Normal”.	“Eu quero fazer faculdade de Pedagogia.”	“Nunca fui. Só passo por lá (...) Eu acho que é uma coisa longe, bem distante de mim. A minha cunhada faz faculdade lá. Mas eu nunca parei, assim, para perguntar qual é, o que tem lá.”
----------------------	---------------------------------	--	--

A Tabela C nos dá parâmetros sobre as intenções das alunas em relação à continuidade nos estudos. Com exceção de Irene, de idade mais avançada e ainda com algumas dúvidas, todas pretendem continuar estudando. Ir para o Ensino Médio certamente representará transformação na vida das alunas. A mudança de escola é a primeira delas, já que o Ensino Médio não é oferecido na rede municipal. Além disto, é uma etapa mais rápida que o Fundamental e seus conteúdos, tanto no ensino regular quanto na EJA, visam, além da formação social dos indivíduos, possibilitar o ingresso no Ensino Superior, que é um desejo manifestado, de forma mais ou menos intensa, por quatro das cinco entrevistadas.

Percebemos, durante as conversas, que a possibilidade de fazer uma faculdade é colocada de forma onírica pelas alunas, apesar de sentirmos em alguns casos que o desejo tem elementos que trazem possibilidades de realização, como nas falas de Eliana e Marcelle, por exemplo. As profissões que desejam seguir são mencionadas como um sonho, mas o fato de existir um caminho vislumbrado por elas (“*Quero ser na área da educação religiosa, eu quero fazer faculdade de Pedagogia*”), o apoio familiar (“*minha filha quer que eu tente*”), sobre o qual falaremos adiante, e a segurança ao falar de seus objetivos, que vai muito além das palavras ditas, nos levam a ter esta impressão.

Se o acesso ao Ensino Superior fora, em outros tempos, muito complicado para a grande maioria das mulheres, atualmente, como afirmam Ávila e Portes (2009), além de serem maioria neste nível de ensino, “se destacaram mais do que os homens em diversos níveis de ensino” (p. 92), nas últimas décadas do século passado. Já nos anos 2000, os autores buscaram dados estatísticos do INEP para afirmar que “as mulheres não só representam a maior parte dos inscritos nos vestibulares como a maioria dos ingressantes no ensino superior e a maior parcela dos concluintes” (p. 94).

Os dados em questão referem-se a uma ampla amostra de mulheres de diversas origens. A partir deles, os autores também problematizam a questão da ‘guetização’ de carreiras, promovida a partir da histórica divisão sexual do trabalho e afirmam que, embora no Brasil o fator ‘vocação’ ainda seja forte na decisão de escolhas de carreiras profissionais pelas mulheres, “carreiras consideradas nichos de desempenho

predominantemente masculinos vêm abrindo novos leques de atuação profissional para as mulheres” e que, principalmente entre as mulheres mais jovens, tais escolhas se dão de forma mais autônoma, já desvinculada da ingenuidade da ‘vocação’, incutida pela histórica dominação masculina (ÁVILA & PORTES, 2009, pp. 99 e 100).

O apelo vocacional foi identificado na fala das alunas Aline, Eliana e Michele, quando explicavam sobre quais carreiras gostariam de seguir. Outro fator percebido foi que três carreiras mencionadas são reconhecidas como femininas: Pedagogia, Serviço Social e Moda. É interessante, também, destacar as justificativas dadas por Aline e Eliana para duas áreas de interesse que não evidenciam tal característica, que denotam a busca por uma ‘vocação’:

*fico tentando pensar numa coisa assim mais light, que é uma coisa que eu goste de fazer* (Aline, sobre Medicina Veterinária)

*eu gosto muito de ajudar as pessoas* (Eliana, sobre Direito)

A partir do subtema Ensino Superior, procuramos saber qual o significado que a UFRRJ tem para estas mulheres. O distanciamento das alunas para com a Universidade é demonstrado de forma nítida nas respostas. Foi perceptível no momento da entrevista com Aline, Roberta e Marcele certo desconforto ao responder o que sabiam sobre a Rural. Acreditamos que este seja um termômetro que nos dá sinais de que, apesar dos recentes projetos e programas que aproximam a Universidade da comunidade (como o PIBID, por exemplo) e de que cada vez mais moradores de Seropédica e região estejam estudando nela, ainda é grande o caminho a ser percorrido para que a população entenda que a Universidade é seu patrimônio e que é preciso haver um sentimento de pertença em relação a ela.

O pouco conhecimento sobre a universidade pública é evidenciado em algumas falas:

*É uma possibilidade para as pessoas que querem estudar (...) faz uma prova que dá oportunidade pra pessoa, para poder fazer. Só que pelo que eu já fiquei sabendo, parece que é bem difícil, né?* (Aline)

*Nunca fui lá (...) Não sei andar por lá não (...) Acho [complicado]* (Roberta)

*É pago?* (Marcele)

Aline arriscou dizer sobre o que ouviu a respeito, mas mostrou insegurança na sua fala, que foi feita em tom interrogativo. Roberta, que teve dificuldade em responder a maioria das perguntas, foi muito breve em todas as respostas relacionadas à Rural, se limitando a concordar com nossas conclusões sobre suas falas breves, repetindo o que dizíamos. Michele, que tem interesse em cursar Pedagogia, foi informada por nós da existência do curso na Rural. Falamos brevemente sobre a forma de acesso e sobre o que é preciso para ingressar no Ensino Superior, já que a aluna acreditava que precisaria, obrigatoriamente, passar por um Curso Normal para, então, ingressar na faculdade de Pedagogia. Sua pergunta (“*É pago?*”) não é incomum: já a ouvimos de estudantes da rede pública municipal e estadual de Seropédica em outras oportunidades.

Tentamos, no decorrer destas conversas, esclarecer às alunas que, como tudo que é público, a Universidade deveria ser de todos. Este é um ponto muito importante, pois nos mostra o quanto nossa presença, enquanto representantes da instituição UFRRJ, é relevante nas escolas da região, principalmente quando esta intervenção se dá no sentido de promover aproximações, buscando também a inserção da comunidade na Universidade.

Por outro lado, as outras duas alunas mostraram mais proximidade com a Universidade. Irene, apesar de querer distância da Rural em relação aos estudos, conseguiu se apropriar da mesma como local de lazer. A extensão territorial e as belezas naturais atraíram a aluna e as propostas culturais, conhecidas através de passeios promovidos pela escola, também. Eliana, única aluna com uma vivência intensa na Universidade, nos mostrou, através de sua fala, o quanto esta experiência é rica em sua vida. É evidente que a aluna, que trabalhou como auxiliar de serviços gerais durante 16 anos na Universidade, não tinha um *status* elevado anunciado, mas, principalmente pela sua capacidade de comunicação e expressão, conseguiu criar laços com diversas pessoas com as quais convivia diariamente, tornando-se importante para muitos alunos e professores e sendo constantemente homenageada por eles em formaturas e outros eventos, como nos informou na conversa.

Com suas expectativas em relação à continuidade nos estudos, as alunas nos levaram a conclusão de que, para elas, a educação é uma possibilidade de futuro melhor para si e para suas famílias. Porém, embora tenham como objetivo correr atrás de um sonho maior, de ter mais qualidade de vida através de uma formação escolar/acadêmica melhor, e conseqüentemente, de um emprego com melhor remuneração, as alunas

demonstraram satisfação pessoal com as profissões, como é possível perceber na Tabela D.

Tabela D – Trabalho

Aluna/Questão	Ocupação	O que acha do trabalho/ Gostaria de trabalhar?	Estudar faz diferença no trabalho?
Aline (23 anos)	Frentista	“Eu acho um emprego bom. Eles procuram dar oportunidade pra gente, mesmo sem ter os estudos (...) Só que eu que tenho que conquistar e correr atrás”	A aluna afirma que, devido ao seu interesse, talvez haja possibilidade de sair da função de frentista para trabalhar no escritório da Posto de Gasolina. Acredita que os estudos possam tem relação com a oportunidade que pode vir a receber.
Eliana (48 anos)	Costureira	“Eu gosto muito desse lado de costura. Então eu fiz um curso no SENAC de costura, fiz na [inaudível] que é ligada à Singer, fiz costura e modelagem.”	“Me ajuda muito no meu trabalho, principalmente a matemática, porque costureira tem que saber medir. (...) Então, meu sonho era entender matemática para fazer meus moldes, minhas modelagens, tudo ali certinho.”
Roberta (19 anos)	Apenas estuda	“Tenho [vontade de trabalhar], mas só que minha mãe falou pra mim terminar meus estudos primeiro para arrumar um emprego melhor...” A aluna já trabalhou como babá.	“Eu acho, eu vi que faz muita falta.”
Irene (68 anos)	Doméstica e costureira	“Maravilha! Se hoje eu tenho uma casa minha mesmo (...) foi tudo com o trabalho de doméstica e costureira também, eu costuro também.”	“Pra mim, voltar a estudar voltar a estudar me ajudou em muita coisa. Mas eu acho que no emprego não teve interferência, porque eu voltei a estudar com uma certa idade avançada. (...) já parei praticamente de trabalhar. Fez muita diferença, mas não no trabalho.”
Marcele (36 anos)	Costureira	“Gosto [do trabalho]”	“Me ajudou, abriu mais a minha mente. Me ajudou em questão até de falar, de me expressar, me corrigir. Me ajudou muito.”

Durante as entrevistas e o processo de análise, nos pareceu que, para estas alunas, o trabalho é algo que as dignifica e através do qual elas buscam superar as dificuldades diárias. As alunas desempenham funções que não têm um apelo social grande no que diz respeito ao *status*, tendo baixos retornos financeiros. A exceção é Roberta, única entre as estudantes que não exercia trabalho remunerado no momento da entrevista.

Uma característica comum entre estudantes da EJA é a origem popular. Geralmente, trabalham em empregos mal remunerados ou em subempregos e vivem em

condições precárias. Podemos afirmar que as mulheres são ainda mais atingidas por este problema, pois, como vimos na análise bibliográfica, foram historicamente relegadas no campo educacional e profissional, tendo sido incumbidas, por uma suposta predisposição natural, de desempenhar funções domésticas ou atividades mais delicadas. Com isto, a desvalorização do seu trabalho é ainda maior do que entre os homens e tem como consequência salários menores – segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), “as mulheres recebem 73,8% dos rendimentos dos homens” (BRASIL, 2013, p. 14), além de cumprirem duplas ou triplas jornadas, dando conta dos cuidados com a casa e com os filhos, trabalhando fora e estudando, no caso das nossas entrevistadas e de tantas outras mulheres, em diferentes níveis de ensino.

A questão do trabalho não pode ser dissociada da escolarização, e as realidades expostas pelas alunas forneceram os fundamentos necessários à esta afirmação. A importância dos estudos para o trabalho foi manifestada por todas, em algum momento da entrevista. Eliana, por exemplo, buscou uma formação na área que trabalha para se especializar e disse que a área de Moda poderia ser uma opção até mesmo no Ensino Superior. Irene, apesar de não reconhecer em sua resposta à questão específica sobre o assunto, nos mostrou que a escolarização foi relevante na sua vida profissional quando afirmou que voltou a estudar por causa do trabalho, para que conseguisse ler e escrever e, assim, se comunicar melhor com suas patroas. Para além das melhorias em relação ao trabalho, percebemos que a escolarização as ajudou muito no seu cotidiano, dando mais segurança para encarar diversas situações.

Neste sentido, o PNPM afirma que

A importância da educação para consolidação do exercício de direitos e para construção da autonomia individual e coletiva, bem como para o desenvolvimento econômico e social do mundo moderno, é reconhecida mundialmente” (BRASIL, 2013, p. 22).

No que concerne à perspectiva do gênero, afirmamos, diante do histórico de estudos e lutas realizados por movimentos feministas desde o início do século XX, que a possibilidade de acesso à instrução de modo igualitário (ainda que as condições não estejam totalmente equiparadas) permitiu que grandes avanços fossem conquistados pelas mulheres em diversas perspectivas.

Não podemos negar, porém, que a sombra do patriarcado, tão arraigado em nossa cultura, se faz presente de forma intensa, principalmente entre as famílias de classes

populares, mesmo quando estas não estão de acordo com uma estrutura familiar tradicional. É o que podemos ver adiante, na Tabela E.

Tabela E – Família e casa

Aluna/Questão	Com quem mora?	Existe apoio familiar nos estudos?	Quais atividades desempenha em casa?
Aline (23 anos)	Com o esposo e a filha.	“Minha mãe me dá força (...) só que ela fala que a gente devia ter escutado ela antes e não ter parar de estudar e antes de ter filho (...) ele [marido] assim não é contra, mas ele também não dá aquele apoio forte não “vai em frente”, ele não é assim, mas ele também não é de proibir (...)ninguém é contra.”	Devido a sua rotina de trabalho e estudos, nos dias úteis, quem faz o serviço doméstico é sua prima. “Quando eu chego praticamente não dá tempo pra mim poder fazer as coisas (...) no final de semana eu já acordo ajeitando tudo, lavando roupa, arrumando casa, limpando quintal, é sempre assim minha rotina.”
Eliana (48 anos)	Com uma irmã.	“Me apoiam em tudo. Todos eles me apoiam, ninguém quer que eu pare.”	“A gente tem muitos animais, porque a gente tem um trabalho com animais (...) além de lavar, arrumar, cozinhar (...) fico em casa cuidando dos bichos”
Roberta (19 anos)	Com a filha, a mãe, o padrasto e seis irmãos.	“Acha bom (...) Apoiam, todas as pessoas”	“Faço comida, arrumo a casa, lavo roupa, lavo louça. Tudo sou eu que cuido, tudo sou eu que faço.”
Irene (68 anos)	Com uma neta.	“Os filhos gostam. Meu ex-marido fica assim, nem lá nem cá, não fala nada e ainda fica resmungando ‘pra quê, depois de velha, estudar?’”	“Só cuido da casa mesmo. Na minha casa eu só cuido da casa mesmo. Cozinho, lavo, passo, arrumo, fico na rua, durmo, vejo novela, atividade normal mesmo.”
Marcele (36 anos)	Com o marido e as três filhas.	“Eles me apoiam (...) A princípio, quando me casei, com 18, eu quis estudar. Aí meu esposo era ignorante e disse que mulher dele não estudava (...) quando eu retornei ele ficou meio ‘assim’, mas eu falei ‘não vou te dar mais ouvido, vou estudar e ponto final’. E agora ele é o primeiro a me incentivar”	“Hoje eu só costuro. Só cuido de trabalhar em costura. Minhas filhas, as gêmeas que têm 15 anos e a mais nova que tem 12 anos, cuidam da casa, de comida, de tudo. Então eu não tenho responsabilidade de fazer, porque elas me ajudam a fazer.”

Em suas casas, as alunas desempenham variadas funções. Aline e Marcelle não são as responsáveis pelas atividades domésticas; a principal obrigação de ambas, em seus lares, é a busca pela renda e sustento da família, junto com os respectivos maridos. Irene e Eliane são naturalmente responsáveis pelo lar, a primeira porque é a única adulta moradora da casa e a segunda por ter a flexibilidade de exercer sua profissão dentro da própria casa, enquanto a irmã, com quem vive, trabalha fora, na UFRRJ.

Roberta, por sua vez, é a principal responsável por estas atividades em sua casa. Este seria seu papel como a mais velha dentre as filhas: “*Sou a irmã mais velha das meninas, dos meninos não*”. A afirmação de Roberta deixa em evidência que, para sua



família, os serviços domésticos são uma função feminina. Em relação a isto, o PNPM nos traz dados estatísticos que, embora não sejam surpreendentes, são interessantes:

em 2010, as mulheres informaram ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que gastam 24 horas por semana em atividades domésticas não remuneradas, enquanto os homens declararam usar 10 horas nas mesmas tarefas (BRASIL, 2013, p. 14)

Por isso mesmo, para além de discutirmos sobre a divisão sexual no mundo e no mercado de trabalho, “é preciso atentar para divisão do trabalho dentro de casa” (*ibidem*) e evitar que a intensificação da jornada de trabalho se dê de forma mais cruel sobre as mulheres, que muitas vezes são levadas a abandonar seus sonhos e objetivos em nome das responsabilidades para com a família.

Em relação às estruturas familiares das alunas, temos dois casos de família nuclear tradicional, composta por esposa, marido e prole: Aline e Marcele. As outras são cada uma à sua maneira, bastante diferentes e, podemos dizer, espelho da sociedade atual, na qual a diversidade pode nos proporcionar conhecer muitos tipos de formações familiares. Roberta, que foi mãe recentemente, na adolescência, não tem mais contato com o pai de sua filha e vive em uma casa com muitos moradores. Eliane, que nunca se casou, teve dois filhos, hoje adultos, com dois homens diferentes, diz não se incomodar com a ‘solidão’ e viver bem com a irmã e os animais que estão sob seus cuidados. Irene teve cinco filhos e hoje, separada do marido, vive com uma de suas netas, de 9 anos, que se tornou uma companheira até mesmo na escola, pois ela está matriculada na BEJA.

Cada uma das famílias, resultado das histórias das alunas até hoje, tem sua particularidade, independentemente dos membros que as compõem. E, de maneira geral, todas apoiam as alunas em suas caminhadas educacionais: Aline considera sua família de origem ao falar sobre o incentivo que recebe da mãe, que, apesar de tê-la aconselhado a ir para a escola quando criança deixou a cargo dela a opção de estudar ou não. Eliana recebeu da filha o empurrão que precisava para voltar a estudar, pois foi a jovem quem fez a matrícula da mãe na escola. Irene conta com o apoio dos filhos e disse que não considera os ‘palpites’ do ex-marido, que sempre foi contra seu retorno à escola, mas lembra das falas dele quando a questionamos sobre o apoio familiar, o que nos leva a crer que ela ainda o tem como membro da família. Roberta, breve como em todas as suas respostas, disse receber apoio de todos. Marcele, assim com Irene, teve dificuldade de convencer o marido em apoiá-la, mas diz que hoje tem nele seu maior incentivador.

Ao realizarmos um desenho sobre o pouco das trajetórias familiares que nos foram contadas pelas alunas, pudemos ver que aspectos relacionados à questão de gênero estão fortemente presentes na vida delas. Para além das tarefas domésticas, percebemos que, durante todos os percursos, de forma mais ou menos intensa, o fato de pertencer ao gênero feminino é algo que pesou e ainda pesa sobre os ombros de cada aluna, por mais que não haja reconhecimento explícito em relação a isto.

Situações deste tipo podem ser visualizadas na Tabela 6, que exhibe resultados sobre o último assunto abordado nas entrevistas: as relações de gênero na educação. Nosso objetivo era saber se as alunas percebiam como as dinâmicas sociais envolvem as questões de gênero em suas vidas pessoais e acadêmicas, através de perguntas simples sobre sua condição feminina. A partir das respostas, confirmamos o que nos foi exposto nos questionários e que, de certa forma, ouvimos de tantas mulheres no dia a dia: de forma geral, as alunas não acreditam que haja diferenciações por gênero na nossa sociedade.

Tabela F – Relações de gênero na educação

Aluna/Questão	Estudar atrapalha?	Ser mulher influenciou nos seus estudos?	Ser mulher é bom ou ruim?
Aline (23 anos)	“Atrapalha muito, porque é mais pela dificuldade de não poder estar com a minha filha direito (...) fica muito tempo sem mim”	“Não. No caso, antes de eu morar junto com meu esposo, era muito mais fácil ir pra escola, ir pra casa, e fazer alguma coisa (...) foi tudo mais fácil antes de ganhar filho, da minha filha. Eu conseguia fazer tudo e conseguia estudar.”	“Ser mulher é bom (...) é ruim às vezes que tem parte que eu não sou paciente (...) Em casa com meu esposo, tem hora que eu não consigo ser compreensiva, muito irritada com muita coisa para fazer, não quero dar ideia. Depois tem hora que eu quero conversar e não tenho, assim, aquela atenção toda.”
Eliana (48 anos)	“Não! Quando eu tenho que vir na escola é prioridade eu vir na escola. Isso aí eu não abro mão mesmo!”	“Eu acho que não. Eu acho que é a mesma coisa, tanto para homem [quanto para mulher] (...) Porque quando a gente quer nada atrapalha (...) Tem que arregaçar as mangas e correr atrás, tanto mulher quanto homem.”	“Acho que hoje em dia é tudo igual, mulher, homem... Pra mim não tem isso de ser bom ou ruim, não. Eu acho que mulher é igualdade (...) a gente tem que ser ser-humano, só isso. (...) Eu sou feliz de ser mulher, ligo não!”
Roberta (19 anos)	“Não, em nada”. Apesar de negar, a aluna falou sobre as dificuldades em ir à escola e deixar a filha em casa.	Inicialmente, a aluna negou, mas, ao ser questionada sobre a gravidez que fez com que interrompesse os estudos, mudou sua fala: “Ah, eu acho que sim, pelo que você falou...”	“Eu acho bom. (...) Não sei, eu acho normal mesmo (...) Gosto [de ser mulher]”.

Irene (68 anos)	“Não”	“Não. Porque eu não estudei mais, tempos atrás, primeiro, porque meu marido não deixava, era ciumento, não gostava. E falta de esforço meu mesmo. Não me esforcei. Filho acho que não me atrapalhou não.”	“Pra mim, eu gosto de ser mulher. Porque Deus me fez assim, eu vou querer ser o quê? Eu gosto. (...) Sou mãe de cinco filhos. Sou feliz com a minha vida. Tudo que eu queria eu tenho agora.”
Marcele (36 anos)	“Atrapalha um pouco. Por exemplo, eu deixei, parei o que eu estava fazendo, costurando e vim. Atrapalha só nisso aí, porque às vezes eu não venho porque quero terminar minha produção.”	“Na época que eu tive [filho] não tinha essa brinquedoteca que hoje tem para as crianças. Então dificultou. Quando minhas filhas eram pequenas eu ainda procurei, mas não podia levar criança, aí dificultou a retornar.”	“É bom, porque eu gosto de ser mulher. Mulher é guerreira, trabalhadora e hoje na sociedade que a gente vive não tem muita diferença entre ser homem e mulher. Então você tem que aceitar o que você é e seguir sua vida. Eu gosto de ser mulher.”

As alunas Aline e Marcelle afirmaram que ir à escola as atrapalha de alguma forma: a primeira em relação à filha, devido ao pouco tempo que passa junto da menina; a segunda, em relação ao trabalho, já que, como costureira, não tem horário fixo e o tempo que dedica aos estudos poderia gerar mais renda se ela estivesse trabalhando. Roberta negou, mas disse, em outro momento, que é difícil sair de casa para ir à escola por causa de sua filha. Eliana e Irene, que são mães de filhos adultos, disseram que não há impedimento em ir à escola.

Entretanto, percebemos que a maternidade, que causa impacto na escolarização atual de Aline e Roberta, também já foi fator determinante para Irene e Marcelle. As respostas sobre a influência do gênero feminino na vida escolar evidenciam nuances que confirmam nossa visão. Verificamos nas respostas de Aline, Roberta e Marcelle, que as gestações e a responsabilidade pela criação dos filhos se colocaram como empecilhos no processo de escolarização, mas apenas Marcelle reconheceu que isto aconteceu porque ela é mulher e porque, segundo sua visão, é socialmente admitido que à mulher cabe a obrigação de cuidar da prole.

Na entrevista com Roberta fizemos uma interferência, a fim de levar a aluna a refletir sobre sua condição feminina: quando ela negou, de forma veemente, que não houve interferência nos seus estudos relacionada ao fato de ser mulher, questionamos “Nem pelo fato de você ter tido uma filha?”. Não temos como afirmar se esta intervenção foi capaz de despertar alguma reflexão mais profunda na aluna, mas, no momento

seguinte, ela mudou sua resposta. Aline nos deu a impressão de que refletia sobre sua resposta inicial, que foi negativa, conforme ia se justificando.

Irene, por outro lado, disse que não houve interferência da maternidade, pois quando teve desejo de retomar os estudos, os filhos já estavam crescidos. A aluna fala sobre o papel do marido na demora ao seu retorno à escola. Assim como no caso de Marcele, o ciúme do marido, que, embora não tenha sido o motivo para interrupção, a impediu de retornar mais cedo à escola. Porém, nenhuma das duas alunas relacionou esta causa ao fato de serem mulheres. Mesmo que não tenha havido violência física – algo que, ao menos, não foi mencionado por nenhuma aluna – existe uma relação de violência imposta pelo sentimento de domínio que estes maridos tiveram sobre as mulheres em alguma época da vida dos dois.

Eliana foi a única aluna que apresentou argumentos que, pelo menos de forma evidente, não se relacionavam às relações de gênero. Ela nos trouxe uma outra questão, muito recorrente nos discursos de alunos e alunas da EJA, para justificar sua vida escolar: a falta de esforço próprio para encarar o receio de voltar a estudar. Segundo Paiva (2005, p. 68), “os trabalhadores (...) frequentemente admitem que a insegurança é culpa individual, pela baixa escolaridade, pela pouca educação”. A questão da culpabilização entre alunos e alunas da EJA, que já foi discutida anteriormente, é demonstrada não só por Eliana, mas também por Irene e Aline, durante as entrevistas.

Como afirmamos anteriormente, não existe por parte das alunas, reconhecimento ou reflexão sobre o que significa ser mulher na atualidade. Quando levadas a pensar sobre isso, conseguimos reconhecer, nas respostas dadas, pelo menos três tendências:

a) suposta igualdade entre os sexos:

*Hoje em dia é tudo igual, mulher, homem... (Eliana)*

*Hoje na sociedade que a gente vive não tem muita diferença entre ser homem e mulher. (Marcele);*

b) atribuições e comportamentos ditos como características naturais das mulheres:

*É ruim às vezes que tem parte que eu não sou paciente. (Aline)*

*Mulher é guerreira, trabalhadora. (Marcele)*

*Sou mãe de cinco filhos. (Irene);*

c) conformismo:

*Eu acho normal mesmo. (Roberta)*

*Porque Deus me fez assim, eu vou querer ser o quê? (Irene)*

Diante de todo o exposto, percebemos que as mulheres investigadas não tiveram acesso a uma gama de conhecimentos ou informações que as fizessem refletir acerca de seu papel enquanto pertencentes ao gênero feminino na sociedade. Carregam consigo sua condição feminina como um fardo sem ao menos perceberem esta situação, pois tudo é naturalizado. Essa visão das alunas é compreensível, visto que estamos nos referindo a uma sociedade fruto de estruturas patriarcais que colocam a dominação masculina como algo normal e, até mesmo, divino, quando afirmam que foi Deus que quis assim, que as fez mulheres, e que cabe a elas, somente, aceitar essa condição.

Acreditamos que as alunas, de forma geral, ainda não se assumiram como sujeitos de suas próprias histórias. A percepção ainda distorcida sobre suas condições de vida no passado e na atualidade, demonstram como são importantes as intervenções que desenvolvam o espírito crítico e aprofundem a visão do papel que desempenham na sociedade, que envolve, além dos deveres por ela citados, uma série de direitos ainda não reconhecidos.

## CONCLUSÕES

Diante da missão de descobrir como alunas da EJA da rede municipal de ensino de Seropédica enxergam suas possibilidades de escolarização futura, já com um olhar direcionado ao interesse (ou não) que elas poderiam ter pelo Ensino Superior, concluir um estudo como este é algo que não se apresenta como um trabalho simples. A dificuldade foi ainda aumentada quando, tendo como alvo as mulheres, tivemos a intenção de promover uma discussão acerca de como as diferenças baseadas nos gêneros eram vistas e reconhecidas por essas mulheres.

Nossa opção pelo tema desta pesquisa não foi realizada ao acaso. Como afirmamos no início desta dissertação, alguns acontecimentos foram necessários para que enxergássemos a necessidade de observar e refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva das relações de gênero. A revisão bibliográfica, realizada nos dois primeiros capítulos, forneceu o embasamento e justificativas necessárias para este estudo, além de nos indicar o caminho mais seguro para o alcance de nossos objetivos.

Pensar a EJA enquanto modalidade de ensino, tanto no que se refere à educação popular quanto à institucionalizada, exigiu de nós um mergulho no seu histórico, que carrega o estigma da exclusão social, do analfabetismo, da ausência de oportunidades, da negação de direitos. No primeiro capítulo, resgatamos alguns dados que consideramos fundamentais para que tanto nós quanto o/a leitor/a pudéssemos refletir constantemente sobre o que a EJA pode representar para uma parcela da população que não teve acesso ao direito à educação e para outra, onde estão tantos jovens que optaram ou foram direcionados à EJA, devido a um ensino regular que não atendia às suas demandas.

Nossa pesquisa nos levou a concluir que a EJA, atualmente, não pode mais ser vista como mera medida compensatória. Ela precisa ser constantemente pensada por educadores **para e com** os estudantes que a acessam, para que sejam desenvolvidas novas metodologias que possam atender às necessidades e expectativas do alunado desta modalidade. É preciso, enfim, dar um sentido maior à essa escolarização tardia ou atrasada, que vá além do simples ‘correr contra o relógio’, para que se possa realmente ter sucesso contra a evasão, tão comum dentro da modalidade.

Dentro da EJA, escolhemos trabalhar com um grupo feminino, pautadas por um olhar guiado pela perspectiva das relações de gênero. Constatamos que as mulheres, historicamente excluídas no campo educacional, hoje são maioria dentro da modalidade e em todos os níveis de ensino no Brasil. A possibilidade de ter direitos iguais aos dos homens e poder, finalmente, ocupar os bancos escolares em condições supostamente equiparadas foi conquistada após décadas de lutas encabeçadas por movimentos sociais feministas.

Estas lutas, porém, como vimos no segundo capítulo, não podem ser dadas como vencidas: existem muitas questões pautadas na agenda feminista que, apesar de todos os avanços, ainda são tratadas como tabus, como a legalização do aborto e a liberdade sexual das mulheres, por exemplo, ou encobertas com o véu da pseudoigualdade, como comprovaram algumas questões que analisamos neste estudo, envolvendo acesso à educação e ao mundo do trabalho.

Partindo desta fundamentação, passamos para a justificativa da escolha pelo local onde a pesquisa foi realizada, que também diz muito a respeito de nossas pretensões. Entendemos que a aproximação com a comunidade de Seropédica poderia ser uma forma de trazê-la para dentro da UFRRJ, que está fisicamente tão perto e, ao mesmo tempo, tão longe da realidade da maioria da população seropedicense. Optamos, então, por realizar a pesquisa de campo em quatro escolas da rede municipal de ensino de Seropédica, nas quais tivemos ótima recepção e apoio para o desenvolvimento do trabalho.

O objetivo maior de nossa pesquisa foi o de verificar a quantidade de mulheres que cursam a EJA na rede municipal de educação de Seropédica, suas dificuldades e projetos de continuidade de escolarização. Verificamos que, de acordo com os dados preliminares do Censo Escolar de 2013, 1.300 alunas e alunos se matricularam nesta modalidade de ensino naquele ano. O percentual de mulheres e homens matriculados não havia sido contabilizado pela SMECE, que, através de sua Coordenação de EJA, estimava que cerca de 80% das matrículas foram feitas por mulheres. Entretanto, nossas observações em campo nos mostraram que, ao menos nas escolas investigadas, o número de alunos se sobressaía ao de alunas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Nossa percepção foi ao encontro dos dados do Censo Escolar de 2012, disponíveis no *site* do INEP, os quais afirmam que apenas 46,2% das matrículas daquele ano foram realizadas por pessoas do sexo feminino.

A fim de verificar as dificuldades enfrentadas por essas mulheres e seus projetos de continuidade de escolarização, partimos para a pesquisa de campo. Antes da incursão nas escolas selecionadas, porém, fizemos um levantamento sobre o histórico da educação no Município e percebemos que, apesar de ter menos de 20 anos de emancipação, Seropédica buscou prezar pela autonomia ao desenvolver seu próprio Plano Municipal de Educação em parceria com a UFRRJ e outras importantes instituições da área. O Plano contemplou a EJA, dedicando algumas de suas metas à modalidade e demonstrando o quanto ela é importante para a população da região. A Secretaria Municipal de Educação também demonstrou interesse por nossa pesquisa, através de sua Coordenação de EJA, que nos abriu as portas necessárias para que o trabalho de campo fosse iniciado.

Assim, fomos construindo um estudo de caso e, através dos instrumentos escolhidos – observação, questionários e entrevistas com alunas das Fases VIII e IX – coletando as informações sobre as quais nos debruçamos nas discussões. As respostas que procurávamos foram, então, surgindo diante de nossos olhos e, com elas, fomos refletindo e compondo os resultados. Além disto, dúvidas e ideias surgiram, nos mostrando que nem sempre uma pesquisa pode ser concluída quando o trabalho proposto inicialmente termina. Ocorre que, conforme alcançamos (ou não) um objetivo, uma nova luz parecia se acender indicando novas possibilidades e, de ideia em ideia, passamos a problematizar novas situações, que serão citadas mais a frente, que certamente não poderiam ser sanadas somente nesta pesquisa.

A partir dos dados obtidos nos questionários, constatamos a diversidade no grupo de alunas. Embora tivéssemos percebido algumas similaridades em suas histórias, através das quais poderíamos desenhar um perfil para este grupo, onde a maioria é jovem, solteira, com filhos e não exerce atividade profissional remunerada – fatos que podem estar ligados à sua condição de mulheres de origem popular – não nos atrevemos, de forma alguma, a caracterizá-lo como homogêneo. Percebemos individualidades e expectativas diferentes, que enriqueceram sobremaneira nossas análises. Na busca pelo alcance de nossos objetivos, chegamos a algumas conclusões que destacamos a seguir.

Concluimos que é realmente grande a expectativa de continuidade nos estudos das alunas que participaram respondendo ao questionário. Saber que quase todas pretendem seguir em frente, tendo, aliás, um quantitativo considerável de alunas de diferentes faixas etárias interessadas em ingressar no Ensino Superior, é algo que nos traz muito otimismo em relação ao futuro escolar destas alunas.



Outra conclusão a que chegamos foi que, dentro das escolas pesquisadas, os professores buscam apoiar as estudantes da EJA, com estímulos à continuidade dos estudos e que isso foi apontado como muito importante pelas alunas que se manifestaram nas entrevistas e nos questionários. Percebemos, inclusive, que esse apoio tem sido fundamental para a continuidade das matrículas a cada ano, demonstrando que apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes da EJA, eles buscam atender às necessidades das alunas, dando atenção e estímulo para que os caminhos pelos quais essas alunas ainda terão que seguir, nos seus processos de escolarização, sejam menos tortuosos, e mais agradáveis.

Entretanto, retomando a questão do desejo ou sonho pelo Ensino Superior, quando conversamos mais a fundo com as alunas entrevistadas, constatamos que o desconhecimento sobre o que é a Universidade Rural é algo muito marcante e lembramos que esta percepção começou a ser desenhada durante a análise dos questionários, quando vimos que poucas alunas citaram a UFRRJ como instituição do seu interesse. Como já afirmamos, é este distanciamento que gostaríamos de diminuir, e acreditamos que tanto a Universidade quanto a Prefeitura são capazes de tomar medidas que venham a amenizar este problema, e tornar a relação Comunidade-Universidade mais estreita. Propomos, aqui, que a UFRRJ se faça mais presente junto aos alunos da EJA e do ensino médio, como um todo. Que a Universidade divulgue seus cursos para que a população de Seropédica a veja como uma real possibilidade de continuidade dos estudos.

Concluimos, também, no decorrer da nossa pesquisa, que os sonhos manifestados pelas alunas não se referem apenas à educação. Na verdade, para a maioria das alunas, a educação é um meio para o alcance de outros objetivos considerados maiores, como melhorar o emprego e a renda, aumentar a qualidade de vida e atender às expectativas da família e da sociedade como um todo. O fato de estar na escola confere às alunas um *status* mais elevado do que aquele que possuíam antes do retorno, e a tendência é que este reconhecimento social seja ampliado, afastando a vergonha que sentem por terem pouco estudo, por não saberem se comunicar direito, por terem dificuldades de ler e escrever.

Porém, como pudemos constatar com este estudo, este não é um processo tão fácil para todas as alunas. Percebemos que, apesar de algumas variações, as dificuldades que as alunas enfrentam para se manterem na escola têm relações com os papéis tipicamente femininos que desempenham. O cuidado com os filhos é o principal deles e foi manifestado por muitas alunas tanto como motivo para evasão na infância quanto como

empecilho para o regresso em tempo menor. Algumas alunas conseguiram solucionar este problema através da Brinquedoteca na EJA, a BEJA.

O acesso das crianças à BEJA foi a única forma que algumas alunas mães encontraram para conseguir se matricular ou se manter na EJA. É uma política muito interessante e que se mostra relevante para muitas mulheres que estudam nas escolas investigadas. Todavia, é importante discutirmos esta questão sob outro ponto de vista, através das lentes do gênero: o fato de que a atenção com as crianças é de responsabilidade total da mãe não é questionado pelas alunas em nenhum momento e os pais nunca são citados como participantes nesse cuidado. Isso aumenta, ainda mais a importância da BEJA para a continuidade dos estudos das mulheres da EJA. Com isto, afirmamos: não é possível pensar em EJA sem pensarmos concomitantemente na educação para crianças, tanto no que diz respeito ao fato de a EJA ter surgido a partir de falhas no sistema educacional que resultaram na evasão e necessidade de oferecer escolarização para adultos quanto em relação aos filhos e filhas de estudantes da EJA, que são também atingidos por esta realidade.

Esta e outras questões, já exploradas nas análises dos questionários e entrevistas, demonstraram que é comum o fato das alunas não admitirem a existência de problemas que são relacionados ao gênero feminino, mesmo quando esses interferem em seu desempenho na escola e no trabalho. A negação de que a condição feminina tenha dificultado na escolarização é rapidamente desconstruída pelas lembranças sobre os motivos que as levaram à descontinuidade e à defasagem escolar, que envolvem, além da questão da maternidade, ciúmes por parte dos maridos e companheiros. Mas, ainda assim, esta condição continua presente na realidade das mulheres, sem reflexão ou crítica, e conduzida como se fosse algo natural.

A ideia de igualdade entre os gêneros é compartilhada por quase todas as alunas, que acreditam que homens e mulheres têm as mesmas oportunidades. Ao mesmo tempo, alimentam a ideia, tão massificada socialmente, de que a fragilidade é natural às mulheres e que, por sua delicadeza, cabem somente a elas funções que envolvem cuidados com os filhos. Boa parte das falas das alunas que participaram da pesquisa, que vivem nesta sociedade ainda muito patriarcal no que se refere aos direitos sociais, reproduzem estes pensamentos, repetindo frases que ouvimos diariamente, como algumas ditas por elas no decorrer das entrevistas, registradas neste texto.

Entendemos que este posicionamento das alunas pode ser uma forma de autodefesa, talvez não percebida por elas. Dizer que os direitos e deveres de homens e mulheres são iguais pode ser uma maneira de mostrar que, independentemente dos papéis desempenhados, elas são capazes de conquistar o mesmo que eles, e que esta conquista depende apenas delas mesmas. Admitir as diferenças sociais pode ser difícil para as alunas, pois, pelo que concluímos, pode representar a admissão de uma fraqueza que, na verdade, é imposta socialmente. Podemos dizer que são formas, talvez irrefletidas, de enfrentamento ao machismo que sofrem a cada dia.

Diante das conclusões acima apresentadas, acreditamos que trazer à tona questões como a diferença de gêneros, se revela fundamental para a formação crítica dos indivíduos e para a construção de sujeitos autônomos e reflexivos. Por isso, nos dedicamos para que este trabalho fosse realizado da forma como foi: prezando pela diversidade e pela liberdade de expressão das alunas, buscando levá-las a refletir sobre suas falas e assumindo o compromisso de devolver a elas e às escolas os resultados que obtivemos.

Não podemos deixar de salientar que as escolas têm uma missão essencial para atender melhor as alunas da EJA, pois, para além de ambiente de ensino-aprendizagem formal, elas são ambientes de socialização e locais de democratização do conhecimento e precisam estar atentas às características sociais dessas alunas. O acesso e o estímulo à permanência nas escolas são apenas uma parte do grande papel que deve ser exercido, que ultrapassa barreiras burocráticas e programas conteudistas e metodologicamente inadequados a essa clientela específica.

Enfim, diante de tantas novas possibilidades de pesquisa que se apresentaram, precisamos afirmar que não consideramos este estudo concluído. Chegamos, sim, a algumas conclusões que nos fizeram refletir a respeito de novos desafios. Sendo assim, para (não) concluir este estudo e seguir pensando sobre ele, talvez em outra pesquisa que o complemente, afirmamos que esta é apenas uma das formas de observar como as relações de gênero são percebidas na educação, de forma geral e na Educação de Jovens e Adultos, especificamente. Também não poderíamos deixar de destacar a importância da continuidade de pesquisas relacionadas à educação no Município de Seropédica e às relações entre a comunidade seropedicense e a UFRRJ.

A curiosidade sobre o tema e a forma como ele foi desenvolvido, dizem muito sobre **o que** e **quem** é a pessoa que desenvolve a pesquisa. No desempenho do duplo papel de educadora e educanda, lidamos com uma dupla jornada de compromissos, envolvendo trabalho e estudo. Experimentamos um pouco do que muitas alunas da EJA vivenciam durante o período de escolarização, e descobrimos outras dificuldades que ainda não havíamos vivenciado. Foram inúmeras as surpresas e as descobertas que cruzaram nosso caminho durante a investigação. Entretanto, a distância das escolas, o acesso complicado pela falta de transporte público eficiente, o reduzido tempo para dedicação à pesquisa e a pouca experiência na realização de entrevistas, não abateram nossa curiosidade e conseguimos seguir em frente, pois buscávamos encontrar nas alunas da EJA a inspiração necessária. Esperamos também tê-las inspirado de alguma forma nas suas caminhadas, rumo ao sucesso escolar e às conquistas com as quais sonham. Essa troca só nos faz crescer, como pesquisadora, como mulher e como ser humano.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de casos. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 129, 2006, pp. 637 - 651.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *In: Cadernos de Pesquisa*, nº 49. São Paulo, 1984, pp. 51 - 54
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *In: Mal-Estar e Sociedade*. Ano II, n. 2, Barbacena : 2009, pp. 91 - 106.
- BASTOS, Ludmila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2011.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acessado em dezembro de 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. Compreender. *In: BOURDIEU, Pierre (org.). A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp.693-732.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acessado em janeiro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC, 2000a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acessado em janeiro de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**. 16 de julho de 1934.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010). *In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, Zaragoza/Espanha, 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. DELIBERAÇÃO CEE Nº 285. Altera normas para o funcionamento de cursos destinados à Educação para Jovens e Adultos, revoga os artigos 7.º, 8.º, 9.º e 12 da Deliberação CEE n.º 259/ 2000, e dá outras providências. **CEE/SEEDUC**, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. *In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba. Impresso, v. 4, 2009, p. 64-82.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. O Plano Municipal de Educação de Seropédica/RJ: do debate ao texto final. *In: Anais do III Encontro Estadual da ANPAE/RJ*. Niterói: Intertexto e Frente Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. A constituição do sistema municipal de ensino e a instituição dos conselhos municipais: um estudo de caso. *In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social - Série Cadernos ANPAE*. Recife, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. 265 f.

CRUZ, Francelina Queiroz Felipe. A Perspectiva de alunos e professores na EJA Seropédica: Memória e experiências (palestra). *In: Encontros com a EJA: espaço de (re)construção da pergunta*. UFRRJ, 2013.

DIPIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Cadernos Cedex*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. *In: T. LEAL (Ed.), Desafios da Educação de Jovens e Adultos: Construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, pp. 71-88.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristiane Völz. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006. *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 18, nº 55, out-dez, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**. Número 27. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**. Número 29. Rio de Janeiro, 2013.

IBGE. **Portal IBGE Cidades**. Rio de Janeiro - Seropédica. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330555>>. Acessado em janeiro de 2014.

INEP. **Censo da Educação Básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP. **Censo Escolar**. Dados Finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 – Anexos I e II. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acessado em janeiro de 2014.

INEP. **INEPData – Consulta de Informações Educacionais**. Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em <[http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FGeral%2F\\_portal%2FDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos](http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FGeral%2F_portal%2FDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos)>. Acessado em dezembro de 2014.

LAPA, Nádia. Em caso de estupro, a vítima será a culpada. Sempre. **Carta Capital**. Publicado em 13/12/2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/em-caso-de-estupro-a-vitima-sera-a-culpada-4219.html>>. Acessado em março de 2014.

Lei de Instrução Pública, 1827. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acessado em dezembro de 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres nas salas de aula. *In*: Mary del Priore. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 2007, pp. 443-481.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, pp. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Anais. v. 1. Bauru : USC, 2004, pp. 1-10.

MONTEIRO, Nina. **Mulheres na EJA: a busca pela emancipação**. Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Educação - UFRRJ, Seropédica, 2012.

Mulheres são maioria com nível superior no Brasil. **Agência FAPESP**. Publicado em 18/09/2012. Disponível em <<http://agencia.fapesp.br/16195>>. Acessado em janeiro de 2014.

NARVAZ, Martha Giudice; SANTANNA, S. M. L. ; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a história exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. In: **Diálogo**. Canoas : UniLaSale, v. 3, 2013, pp. 93-104.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. Alguns obstáculos crônicos da Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 30, 1986.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos**. GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: REDUC/INEP, 1990.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero e Patriarcado: Violência contra mulheres. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely. (Org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. In: **Revista Interfaces**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-69, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, pp. 71-99.

SEROPÉDICA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Seropédica**. 2012. Disponível em: <<https://www.wuala.com/LEPEDI/Documentos/PM>>



E%20Serop%C3%A9dica/>. Acessado em janeiro de 2014.

SMECE. **Gilson Silva**: Construindo a história de Santa Sofia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=e1YvonR9Cnw> >. Acessado em julho de 2014.

SMECE. **Brinquedoteca** - *Folder* de apresentação do Projeto Brinquedoteca na EJA. Seropédica, 2013. (Mimeo)

SILVA, Marilda. A história epistemológica que se vai construindo: um relato. In: SILVA, Marilda & VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve histórico do feminismo no Brasil**. Tudo é História – 145. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

UNESCO, **CONFINTEA VI** – Marco de Ação de Belém. Brasília, 2010. Disponível em: < [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf) >. Acessado em janeiro de 2014.

YOUNG, Michael. Para quê servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, 2007, pp. 1287 – 1302.

## ANEXO 1 - Questionário

Nome: _____	
Telefone: _____ E-mail: _____	
<p><b>1) Qual a sua idade?</b>  <input type="checkbox"/> 15 a 24 anos.    <input type="checkbox"/> 25 a 34 anos.    <input type="checkbox"/> 35 a 44 anos.  <input type="checkbox"/> 45 a 60 anos.    <input type="checkbox"/> acima de 60 anos.</p> <p><b>2) Qual seu estado civil?</b>  <input type="checkbox"/> Solteira.    <input type="checkbox"/> Casada / Mora junto.  <input type="checkbox"/> Casada e mora separada.  <input type="checkbox"/> Separada ou Divorciada.    <input type="checkbox"/> Viúva.</p> <p><b>3) Tem filhos?</b>  <input type="checkbox"/> Não.    <input type="checkbox"/> Sim.  <b>Quantos?</b> _____ <b>Idade:</b> _____</p> <p><b>4) Você frequentou a escola antes de entrar na EJA?</b>  <input type="checkbox"/> Sim.    <input type="checkbox"/> Não.</p> <p><b>5) Com quantos anos você parou de estudar? (Caso tenha parado de estudar mais de uma vez, marcar a idade em que parou pela primeira vez)</b>  <input type="checkbox"/> até 10 anos.    <input type="checkbox"/> entre 10 e 15 anos.    <input type="checkbox"/> com mais de 15 anos.</p> <p><b>6) Por que você se matriculou na EJA?</b>  <input type="checkbox"/> Meu sonho era voltar a estudar.  <input type="checkbox"/> Queria ter uma vida melhor.  <input type="checkbox"/> O trabalho exigiu.  <input type="checkbox"/> Para acelerar os estudos.  <input type="checkbox"/> Outro motivo. <b>Qual?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>7) Já pensou ou pensa em desistir dos estudos na EJA?</b>  <input type="checkbox"/> Não.    <input type="checkbox"/> Já desisti e voltei.    <input type="checkbox"/> Sim.  <b>Por quê?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>8) Você pretende continuar os estudos ao terminar a Fase 9?</b>  <input type="checkbox"/> Não.    <input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><b>9) Você tem vontade de fazer faculdade?</b>  <input type="checkbox"/> Não.    <input type="checkbox"/> Sim.  <b>Qual curso?</b> _____  <b>Onde?</b> _____</p> <p><b>10) Na sua opinião, a escola e os professores incentivam a continuidade nos seus estudos? De que forma?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>11) E em relação à sua família, existe incentivo na continuidade nos seus estudos? Como ele acontece?</b>  _____  _____  _____</p>	<p><b>12) Você tem filho(s) que participa(m) do projeto Brinquedoteca na EJA?</b>  <input type="checkbox"/> Sim.    <input type="checkbox"/> Não.</p> <p><i>Caso tenha respondido sim na questão acima, responda as questões 13 e 14. Caso tenha respondido não, vá para a pergunta 15.</i></p> <p><b>13) O projeto da BEJA teve influência no seu retorno à escola?</b>  <input type="checkbox"/> Sim.    <input type="checkbox"/> Não.</p> <p><b>14) Qual a importância da BEJA para você?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>15) Você exerce alguma atividade profissional remunerada?</b>  <input type="checkbox"/> Não.  <input type="checkbox"/> Não, mas trabalho em casa.  <input type="checkbox"/> Sim. <b>Qual?</b> _____</p> <p><b>16) Você gostaria de mudar de emprego?</b>  <input type="checkbox"/> Não.  <input type="checkbox"/> Não estou empregada e não quero (ou preciso) trabalhar.  <input type="checkbox"/> Não estou empregada, mas quero (ou preciso) trabalhar.  <input type="checkbox"/> Sim. <b>Por quê?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>17) Para você, estudar fez alguma diferença na sua vida profissional?</b>  <input type="checkbox"/> Não.    <input type="checkbox"/> Sim.  <b>Por quê?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>18) Você acha que o fato de ser mulher influenciou na sua vida escolar? Por quê?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>19) Quem você acha que tem mais dificuldades em concluir os estudos?</b>  <input type="checkbox"/> Homens.    <input type="checkbox"/> Mulheres.  <input type="checkbox"/> Os dois tem a mesma dificuldade.  <input type="checkbox"/> Nenhum dos dois têm dificuldades.  <b>Por quê?</b>  _____  _____  _____</p> <p><b>20) Qual seu sonho para o seu futuro?</b>  _____  _____  _____</p>

## ANEXO 2 - Roteiro para entrevista semiestruturada

Seguindo as recomendações de Manzini (2003), as perguntas foram formuladas a partir dos temas que precisam ser investigados e, para cada uma delas, existe um objetivo, algo específico que se deseja descobrir. Estas informações estão elencadas no quadro abaixo.

Pergunta	Tema	Objetivo
1) Com qual idade você entrou na escola pela primeira vez?	Vida escolar antes da EJA.	Saber como a aluna se recorda de suas primeiras experiências escolares.
2) O que você achava da escola, de estudar?		
3) Com quantos anos você parou de estudar e por quê?		Compreender os motivos que a fez parar de estudar; analisar se há relação com o gênero.
4) O que te fez ir para a EJA?	Vida escolar na EJA.	Identificar os motivos.
5) O que você está achando de estudar na EJA, como está sendo voltar a estudar?		Perceber como a aluna se enxerga na EJA e se ela cita alguma dificuldade.
6) Você acha que a EJA, aqui em Seropédica, incentiva os alunos a continuarem estudando? Por quê?		Perceber se a aluna se sente incentivada pela escola.
7) E seus professores, apoiam os alunos a continuar estudando?		
8) O que você pretende fazer quando terminar o ensino fundamental na EJA?	Continuidade nos Estudos.	Identificar expectativas de continuidade na vida acadêmica.
9) Alguma vez na vida pensou em fazer faculdade? (Caso sim: De que?)		
10) O que a Rural significa para você?		Verificar se há relação com a UFRRJ.
11) Além de estudar, você está trabalhando? (Caso sim: Com o que?)	Mercado de trabalho.	Identificar como está a situação profissional atual e analisa-la na perspectiva do gênero.
12) O que você acha do seu emprego? // Você gostaria de trabalhar? Com o que?		
13) Você acha que ter voltado a estudar pode te ajudar: a melhorar seu emprego ou aumentar seu salário? // a arrumar um emprego?		
14) E sua família, o que acha de você estar estudando?	Família e casa.	Identificar se há ou não apoio da família.
15) Quem são as pessoas que vivem com você em sua casa?		Identificar a estrutura familiar.
16) Quais são as atividades que você tem em casa?		Identificar os papéis exercidos.
17) Ter que vir à escola te atrapalha de algum jeito?	Relações de gênero na educação.	Identificar a percepção da aluna sobre as relações de gênero em sua vida acadêmica.

18) Você acha que o fato de ser mulher teve ou tem alguma influência nos seus estudos? Por quê?		
19) Ser mulher é bom ou ruim? Por quê?		