



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação  
Curso de Especialização em  
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

ALZIRA APARECIDA DIOGO ALVAREZ DOS SANTOS

**MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RELATOS DE UM RETORNO**

**Brasília/DF  
2014**

**ALZIRA APARECIDA DIOGO ALVAREZ DOS SANTOS**

**MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RELATOS DE UM RETORNO**

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista - Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

Professora Orientadora: Dra. Maria Célia Orlato Selem.

**Brasília/DF**

**2014**

Santos, Alzira Aparecida Diogo Alvarez

Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: Relatos de um retorno /  
Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos. – Brasília, 2014.

39 fl. il.

Monografia (pós-graduação) – Universidade Brasília, Faculdade de  
Educação – EaD, 2014.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Célia Orlando Selem

1. Educação de Jovens e Adultos. 2 – Mulheres. 3 – Exclusão Escolar. 4 –  
Retorno. I - Título

**ALZIRA APARECIDA DIOGO ALVAREZ DOS SANTOS**

**MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RELATOS DE UM RETORNO**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da aluna

Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos

Maria Célia Orlato Selem

Professora Orientadora

---

Professor Dr.

---

Professora Dra.

## **AGRADECIMENTOS**

Á equipe do curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, que proporcionou o acesso a ricos e importantes materiais de pesquisa e amplo debate a partir desta formação. Á orientadora deste trabalho, Dr<sup>a</sup> Maria Célia Orato Selem, pelo incentivo, ajuda, cuidado e atenção neste percurso. Á equipe gestora do Centro de Educação de Jovens a Adultos – CESAS, pela presteza na disponibilização dos documentos necessários para a coleta de dados e por intermediar as entrevistas dentro do seu espaço. E principal agradecimento às duas alunas que permitiram, através de suas histórias de vida, que esta pesquisa acontecesse.

## **RESUMO**

A partir dos relatos orais de duas alunas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul – CESAS, a presente pesquisa buscou perceber como estas mulheres, em processo de retorno à sala de aula, significam atualmente a interrupção de seus percursos escolares no passado. Conforme estatísticas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEDF, a Educação de Jovens e Adultos, EJA, no 1º Segmento, é predominantemente feminina. Dados que não podem ser entendidos apenas como uma melhoria educacional das mulheres dentro de uma sociedade patriarcal, mas como resultante de processos de exclusão, perpassados pela questão de gênero e classe social. Os relatos obtidos por meio de entrevistas com as alunas indicaram que essas mulheres tiveram seus percursos escolares interrompidos abruptamente quando crianças, retornando aos bancos escolares tardiamente após cumprirem os papéis de mãe, esposa e trabalhadora.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, mulheres, exclusão escolar, retorno.

## Sumário

1 – INTRODUÇÃO.....	8
1.1 – Contextualização.....	9
1.1.1 - Uma breve discussão sócio histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos .....	11
1.1.2 – A Educação de Jovens e Adultos e a explicitação das hierarquias de gênero e classe social .....	14
1.2. Formulação do problema e Justificativa .....	17
1.3 – Objetivos.....	18
2 - REFERENCIAL TEÓRICO .....	19
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA .....	21
3.1. Caracterização da escola .....	23
3.2. Procedimentos de coleta e de análise de dados.....	24
4 - RENATA E MARINA: HISTÓRIAS ORAIS DE VIDA.....	26
4.1. Renata .....	26
4.2. Marina.....	28
5. RESULTADOS .....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
REFERÊNCIAS .....	38

## 1 – INTRODUÇÃO

Dez dos meus dezesseis anos como funcionária da Secretaria de Educação do Distrito Federal foram dedicados à sala de aula com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no 1º Segmento, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul- CESAS. E os dois últimos anos dedicados à formação dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

Durante este período, em todas as etapas do 1º Segmento, ouvi muitas histórias de vida de alunas em seu retorno escolar na Educação de Jovens e Adultos, sobre o abandono da escola quando crianças ou muito jovens. Muitas destas histórias estavam relacionadas ao contexto familiar das alunas, pelo fato de serem mulheres com tarefas específicas na organização familiar, na maioria das vezes vivenciando situação de privações materiais. São relatos como: *“Tive que sair da escola porque minha mãe morreu e eu era a mais velha, tinha que cuidar de meus irmãos”*; *“Demorei a retornar porque primeiro fui cuidar de meus filhos, agora que estão grandes e com suas famílias resolvi voltar...”*; *“Meu marido não me deixava retornar aos estudos. Só voltei porque enfiuei”...<sup>1</sup>*.

Dentro deste contexto, comecei a observar, nos últimos anos, a grande quantidade de mulheres que passaram a frequentar a Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento, o que poderia ser percebido não como resultado da equiparação entre os sexos na vida escolar, mas talvez por representar o contingente de mulheres excluídas do processo escolar durante a infância e adolescência. Dados do Censo Escolar da Rede Pública na Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup> de cursos presenciais confirmaram minhas observações, apontando que, no período entre 2009 e 2013, nos três turnos, as mulheres ultrapassaram os 50% das matrículas. A este fenômeno podemos chamar de feminilização da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, como aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2009, mais de 50% dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, são mulheres<sup>3</sup>.

Estatisticamente, é possível dizer que o analfabetismo vem diminuindo no Brasil,

---

<sup>1</sup> Falas de mulheres alunas ouvidas durante minha experiência docente na EJA.

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/450-censo-escolar-2013.html>

– Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento e Avaliação Educacional - Coordenação de Informações Educacionais

<sup>3</sup> Fonte: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1375>



principalmente entre as mulheres, mas ainda é um dos maiores desafios da educação no país. E a Educação de Jovens e Adultos se apresenta com a possibilidade de retorno à escolarização, mesmo que tardia, proporcionando novas expectativas para estas mulheres.

Diante destes dados e de minhas experiências docentes, ocorreu-me buscar entender um pouco mais sobre as questões de gênero relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, principalmente após realizar o curso de especialização em Gestão de políticas públicas em raça e gênero pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E a melhor maneira como esta intersecção poderia ser apresentada seria ouvindo as próprias mulheres-alunas em suas histórias de vida.

## 1.1 – Contextualização

Os séculos XIX e XX foram marcados por restringirem o acesso à cidadania a negros, indígenas e mulheres, seja pelas marcas da colonização, seja pelo preconceito de gênero. Nessa perspectiva, gênero é entendido neste trabalho como:

*A construção social do sexo anatômico, criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas que a maneira de ser homem e de ser mulher é instituída pela cultura (HEILBORN, ARAÚJO, PEREIRA, 2010, Mód. II p. 13- 14)*

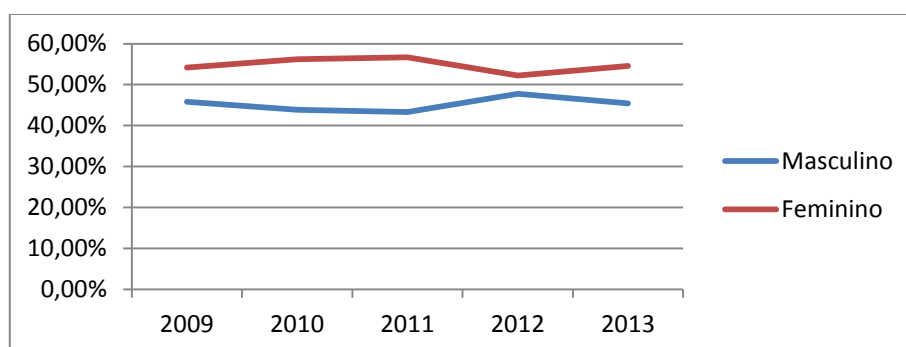
No início do século passado, por exemplo, a justificativa para não estender às mulheres o direito do voto era calcada no determinismo biológico, pelo qual se difundiu a ideia que elas eram biologicamente inferiores, que possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que os homens, eram afetadas por hormônios, etc. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009). Com o passar do tempo este tipo de pensamento foi se transformando, principalmente com as lutas feministas em várias esferas, mas seus efeitos seguem refletidos nas estatísticas sobre a feminilização da pobreza e analfabetismo.

Apesar dos avanços legais e culturais, ainda hoje é possível perceber, cotidianamente, pelos noticiários, que, em todas as classes sociais as mulheres são vítimas de violência, seja física, psicológica, moral e sexual. Que elas ainda enfrentam dificuldades de acesso ao trabalho, à geração de renda, à participação na vida política e à escolaridade. Esta última sendo mais sentida pelas mulheres com idade mais avançada, uma vez que a obrigação da matrícula e permanência escolar obrigatórias para as crianças é uma conquista recente.

Apesar do fato de que as “discrepâncias entre homens e mulheres, em termos

educacionais, têm diminuído nas gerações mais novas” (HEILBORN, ARAÚJO e BARRETO, 2010, Módulo II, p. 158), na Educação de Jovens e Adultos, no 1º Segmento, pode-se observar as consequências dessa hierarquia devido a sua atual feminilização, conforme estatística da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEDF, e do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS, que é a maior escola de Educação de Jovens e Adultos do DF.<sup>4</sup>

A feminilização da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a presença majoritária de mulheres nesta modalidade de ensino pode ser constatada no Censo Escolar da Rede Pública na Educação de Jovens e Adultos de cursos presenciais no período de 2009 a 2013. Em 2009, nos turnos diurnos e noturnos, eram 54,18% de matrículas de mulheres e 45,82% homens; Em 2010 eram 56,18% de mulheres e 43,82% de homens; em 2011 são 56,70% de mulheres e 43,30% homens; Em 2012 são 52,20% de mulheres e 47,80 de homens; e em 2013 somam-se 54,58% de mulheres e 45,42% de homens, como aponta o gráfico abaixo:



Fonte: [www.se.df.com.br](http://www.se.df.com.br) Subsec. De Planej. Acomp. E Avaliação Educacional - Coordenação de Informações Educacionais, 2012.

A pesquisa acima mencionada constatou que o público da EJA/CESAS é constituído em sua maioria por mulheres e, ao pesquisarmos dentro do CESAS, contata-se também que se trata de um público com idade igual ou superior a 40 anos, que por meio de suas histórias de vida, explicitam a *diferença de gênero na organização social da vida pública* (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, Módulo II, 2010, p. 73), na comprovação nítida da divisão sexual do trabalho, pois, antes de voltarem para a escola, ficaram voltadas aos cuidados dos/as filhos/as e ao trabalho doméstico. Como mostram os relatos das mulheres atendidas na Educação de Jovens e Adultos, o retorno à escola nem sempre é de consenso familiar, principalmente, em relação aos cônjuges, que, como narrado, muitas vezes não apoiam a decisão de retornar aos estudos ou, às vezes, chegam a exercerem pressões psicológicas ou físicas para que suas companheiras deixem

<sup>4</sup> <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/450-censo-escolar-2013.html>

a escola.

### **1.1.1 - Uma breve discussão sócio histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos**

Historicamente, a educação brasileira é marcada por processos de exclusão. Desde o período colonial, o acesso à escolarização está envolto por uma dinâmica de privilégios e hierarquias sociais e sexuais. Somente no século XIX houve certa preocupação política com o segmento social analfabeto, tendo como objetivo a “superação da ignorância” daqueles que não sabiam ler (PAIVA, 1987). Para a autora, somente em 1870 a educação de adultos se efetivou, ainda de forma precária, com a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias.

Com a Lei Saraiva, de 1881, o saber ler e escrever foi motivo de maior atenção, pois, em 1882 torna-se proibido o voto do analfabeto. Isso gerou uma expectativa entre aqueles que idealizavam a valorização da educação, de que essa restrição fosse ampliar a expansão do sistema escolar, considerando, segundo Paiva, (1987, p. 85), que “o censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total”. Índice considerado vergonha nacional, fazendo, assim, com que a educação passasse a ser considerada necessária para a elevação cultural da nação.

Entretanto, apenas no final do século XIX, nos primórdios da industrialização, é que a educação passa a fazer parte do debate político nacional. E para Paiva (1987), somente após a Revolução de 1930, foi possível encontrar no País movimentos que discutiam a educação de adultos de forma significativa, sendo o ensino supletivo expandido.

Após a Primeira Guerra Mundial, com o debate da necessidade de expandir a rede de ensino elementar, acabou em evidência, também, a educação dos adultos. Mas, até a Segunda Guerra Mundial, esse segmento educacional ficou atrelado à educação popular como difusão do ensino elementar, sendo que, posteriormente, os ideais democráticos incentivaram o debate sobre a educação de massas e a organização de Centros de Cultura Popular, objetivando a difusão cultural às classes trabalhadoras. Portanto, as primeiras iniciativas oficiais em relação à educação de adultos datam da década de 1940, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep). (PAIVA, 1987, p. 174-175)

A primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA, foi criada em 1947 e extinta em 1963, e tinha o objetivo de expandir entre as massas os postulados do novo regime político, a democracia liberal. Em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional da Educação de Adultos, que objetivava buscar novas diretrizes e perspectivas teóricas para a

educação de adultos. Congresso que destacou o educador Paulo Freire, que chamava a atenção para os problemas sociais que geravam o analfabetismo e para o método de alfabetização envolvendo estratégias de ensino “com” o homem e não “para” o homem, anunciando o princípio dialógico freireano (BEISIEGEL, 1997, p. 218). E essa influência da concepção freireana de educação estará presente nos espaços de educação popular desde os primeiros anos de 1960, até 1964. Com a ditadura as experiências de Educação de Jovens e Adultos com caráter de conscientização política sofreram repressões e foram extintas.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, Mobral, que tinha três características básicas: independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos; articulação de uma organização descentralizada, apoiada em comissões municipais incumbidas de promover a realização de campanha nas comunidades; centralização das orientações do processo educativo, pois, havia a Gerência Pedagógica Central, que cuidava da organização, da programação de execução e da avaliação dos trabalhos.

Em 1970 houve a inserção dos Centros de Estudos Supletivos que completavam a atuação do Mobral, estendendo a escolaridade além das primeiras séries. O Mobral foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, MEC, com atuação de apoio financeiro das prefeituras ou de associações da sociedade civil.

No governo de Fernando Collor, a Fundação Educar é extinta e é lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, Pnac, permeando as discussões da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizado na Tailândia, 1990.

A Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade de ensino em 1996, pela Lei de Diretrizes de Bases, LDB, nº 9.394/96. E no ano de 2000, foram aprovadas as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e desde 1999, até hoje, são realizados Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos em todo o País, o que demonstra o interesse da sociedade civil no debate em torno dessa modalidade de ensino.

Muitos conhecem a realidade daqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada. A Educação de Jovens e Adultos proporciona o início ou retorno desses jovens, adultos(as) e idosos(as) que não começaram ou completaram seus estudos no período apropriado. Pelas estatísticas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEDF, esse número é maior entre as mulheres, principalmente, no 1º Segmento (SEDF, 2013 – Subsecretaria de

Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional).

O Brasil, país de imensa desigualdade social devido à má distribuição de renda, tem um quadro social bastante complexo, principalmente nas desigualdades de gênero que são produzidas através da concentração de renda e do não acesso aos bens e serviços sociais. Assim, conforme o Diagnóstico Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (2008, p.93), é possível dizer que o público da Educação de Jovens e Adultos é majoritariamente formado por pessoas integrantes da classe trabalhadora:

*O aluno de Educação de Jovens e Adultos tem, em média, de 15 a 65 anos e, geralmente, é trabalhador – são balconistas, vendedores, mecânicos, empregados domésticos e de serviços gerais, entre outros. Alguns deles já possuem conhecimento sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela Instituição Educacional ou na realização de atividades cotidianas.<sup>5</sup>*

A política educacional voltada para o ingresso e permanência de todas as crianças e adolescentes no Brasil pode ser considerada recente. Nesse sentido, é possível verificar que as pessoas com mais idade não vivenciaram a efetivação da educação como um direito e, conseqüentemente, não tiveram a proteção do Estado para estudarem na idade escolar. Especialmente as mulheres e a população negra e indígena estiveram excluídas das políticas educacionais até a segunda metade do século passado.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei, que visa educar jovens, adultos(as) e idosos(as) que não conseguiram, por algum motivo no caminho de suas vidas, estudar ou completar seus estudos no período apropriado. A denominação “educação de jovens e adultos” é nova no país. Desde o Brasil Colônia, ao falar em educação da população não infantil, referia-se à população adulta (PAIVA, 1987).

O Distrito Federal conta, hoje, com 110 escolas de Educação de Jovens e Adultos (SEDF, 2013). Mas, é bom lembrar que a ampliação dessa modalidade de ensino não é sinônimo de conquistas na educação, mas de que a educação básica não está conseguindo atingir os objetivos de universalidade de acesso e permanência nas instituições escolares. Contradições essas, também, em relação ao gênero, pois, no século XXI as mulheres saíram do estereótipo de “donas de casa”, muitas delas são “chefes de família”, mas continuamos, na saúde, no trabalho, na política e na educação, desiguais em relação aos homens.

---

<sup>5</sup> Diagnóstico Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (2008, p.93)

### 1.1.2 – A Educação de Jovens e Adultos e a explicitação das hierarquias de gênero e classe social

O relatório divulgado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - que avaliou a situação de 150 países - aponta o Brasil em 8º lugar em maior número de analfabetos adultos. Conforme o relatório há 774 milhões de analfabetos adultos que não sabem ler e nem escrever, sendo que, desses números, 64% são mulheres.<sup>6</sup>

O marco da luta pela conquista de direitos iguais foi a Revolução Francesa em 1789, porém, somente no século XIX começam a surgir manifestações públicas para igualdade entre homens e mulheres no acesso à educação, ao mercado de trabalho e ao voto (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p.67).

Entretanto, mesmo no século XXI, as desigualdades sociais e étnico-raciais continuam marcando a vida das mulheres. Segundo os movimentos sociais, em especial o movimento feminista, que historicamente lutou contra as desigualdades de gênero em diversas regiões do mundo, as posições inferiores e menos valorizadas que as mulheres ocupam são aquelas encontradas:

- *No mercado de trabalho.*
- *Na organização da vida política.*
- *No ordenamento jurídico da sociedade.*
- *Na produção de conhecimentos científicos.*
- *Em escolas, serviços de saúde, sindicatos e igrejas.* (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 68)

A situação das mulheres, no mundo todo é preocupante. Podemos ver a rigidez de costumes que obrigam mulheres a cobrir todo o corpo e rosto, como nos países muçulmanos; a submissão de mutilação genital, como em alguns países africanos; práticas de aborto de fetos do sexo feminino, por preferência social por filho homem, como acontece na China, e isso nos faz perceber como são adversas as condições que as mulheres têm de sobreviver e criar seus filhos. Entre nós, os índices de estupro, violência doméstica e feminicídio mostram que estamos muito distantes da sonhada igualdade de gênero.

Em regiões mais pobres do Brasil, assim como em diversos países, situações de miséria e de exclusão atingem de maneira mais contundente as mulheres, culminado com as

---

<sup>6</sup> Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz UNESCO. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>

discriminações de gênero, sexual, étnica e racial. É certo que as discriminações de gênero e sexual ocorrem em todas as classes sociais, quando as mulheres são as maiores vítimas de violência - física, psicológica, moral e sexual (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009). Entretanto, há que se trabalhar gênero de forma articulada com uma visão de classe, como nos sugere Russo e outras (2009, p.143), de modo a percebermos que as mulheres vivenciam também, no mundo produtivo e reprodutivo, uma construção social sexuada.<sup>7</sup>

E na educação não é diferente. Conforme já discorrido, a maioria dos(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos são mulheres, com mais de 50%, o que significa que, também, são aquelas que mais foram excluídas do processo educacional, principalmente as de classes populares que tiveram que cuidar dos filhos e trabalhar em condições de exploração para sustentá-los.

Por sermos uma sociedade patriarcal, a educação para as mulheres não era uma prioridade. No período colonial elas foram completamente excluídas das poucas escolas existentes, e apesar do aumento da oferta educacional com a vinda da família real ao Brasil e na Independência, ao sexo feminino coube apenas à educação primária, com currículo escolar de forte tendência moral e sócia, voltado para o fortalecimento do papel da mulher enquanto mãe e esposa (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, Módulo II, p. 130).

E essa educação vem se perpetuando em varias instâncias sociais. Desde que nascemos somos educados para conviver em sociedade, porém, de maneiras distintas, separando o papel do menino nessa sociedade e o papel da menina. E isso vai sendo aprendido através de brinquedos, jogos, brincadeiras e das relações estabelecidas com os grupos de pares, aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos e femininos (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 48). No momento que entregamos para as meninas brinquedos como bonecas, fogõezinhos, panelinhas e ferrinhos de passar, vamos familiarizando-as com o trabalho doméstico, como se *não houvesse alternativa às mulheres que não o interesse com o cuidado do lar e de filhos/as* (Idem, p. 49).

Tal formação cultural pode ser constatada na Pesquisa Nacional por Amostra de

---

<sup>7</sup> Classes sociais são entendidas de acordo com a tradição marxista, que, como aponta Bresser-Pereira (2014, p.01), “São grandes grupos sociais definidos por sua inserção nas relações fundamentais de produção dentro de um sistema econômico e social particular. Duas classes básicas existem no capitalismo: a classe dominante, que controla o Estado e se apropria do excedente econômico na forma de lucros e juros, e a classe trabalhadora. Essas duas classes são definidas pelo papel que desempenham na produção, resultado direto da divisão social do trabalho”. Fonte: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Bresser-Perreira.pdf>

Domicílio, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2005, que aponta o número médio de horas gastas na semana em afazeres domésticos, onde as mulheres gastam 22,6% e os homens apenas 9,2% neste tipo de atividade. Assim, há a “naturalização” da ideia de que a mulher deve, antes de estudar ou retornar aos seus estudos, cuidar do seu lar e de seus/suas filhos/as, enquanto tais exigências morais e sociais não são imputadas aos homens.

Nas sociedades urbanas industrializadas, as mulheres entraram no mercado de trabalho formal mais intensamente apenas na segunda metade do século XX, sendo que as mulheres das classes populares, imigrantes pobres e ex-escravas, sempre estiveram nas ruas buscando sua sobrevivência como quituteiras, lavadeiras, etc, como mostra Carneiro (2001). Ainda no século XXI grande parte deste mercado formal continua sendo de hegemonia masculina (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 58). Conforme divulgação pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2004, a distribuição percentual da População Economicamente Ativa (PEA), era de 56,9% composta por homens e 43,1% composta por mulheres.<sup>8</sup>

Há algum tempo a presença da mulher no mercado de trabalho formal e informal é grande. E apesar de sofrerem muitas discriminações, há um contingente expressivo de mulheres que sustentam a casa, os filhos e muitas vezes, seus maridos, expulsos do mercado formal de trabalho (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 58). Entretanto, pesquisas norteadas pela categoria de gênero revelam que, apesar destas transformações nas relações de trabalho, as diferenças atribuídas aos homens e às mulheres socialmente continuam produzindo e reforçando relações de poder entre os sexos (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, Módulo II, 2010, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos vem com o propósito, para essas mulheres excluídas do acesso à educação, de consolidar a democracia na promoção do direito à educação básica a todos os cidadãos e cidadãs. Uma política que as habilite a exercer minimamente seu direito de participar mais efetivamente na sociedade. Muitas destas mulheres que retornam aos estudos, conforme seus relatos de vida ouvidos pelas profissionais da educação, procuram a Educação de Jovens e Adultos motivadas pela expectativa de conseguir um emprego melhor, desejo de elevação da autoestima, independência, dar exemplo aos seus filhos, ou, mais recorrentemente, ajudá-los nas tarefas escolares (MEC, Salto para o futuro – EJA, 1999).

É claro que apenas a educação não é suficiente para que sejam superadas situações de pobreza, violência e exclusão que muitas dessas mulheres vivem em nossa sociedade, mas, é

---

<sup>8</sup> Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais, 2005 – [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)



uma condição necessária para o início de um projeto de emancipação. Buscamos, neste trabalho, extrapolar as ações dos diagnósticos sobre a educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram prematuramente afastados, tentando ouvir algumas experiências de mulheres que vivenciaram processos de exclusão escolar e de retorno à sala de aula. Identificamos duas alunas da mesma faixa etária que permitiram que conhecêssemos suas histórias de vida, as quais consideramos frutíferas para nossa incursão pela questão da feminilização da Educação de Jovens e Adultos.

## **1.2. Formulação do problema e Justificativa**

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou conferir voz às mulheres que vivenciavam o processo de retorno à escola a partir do relato de vida das próprias alunas. As leituras de autoras feministas com as quais entramos em contato no curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça foram fundamentais neste propósito, uma vez que chamam a atenção para a organização da sociedade patriarcal, cujas representações das relações de gênero são naturalizadas. Ou seja, ao olharmos para o problema da exclusão das mulheres do ensino regular, acreditamos que os papéis masculinos e femininos não nascem com as pessoas de acordo com seus sexos biológicos, mas são socialmente ensinados e reproduzidos.

Dentro desse contexto, gênero está direcionado ao modo como nossa sociedade constrói representações sobre o ser homem e o ser mulher pressupondo ser naturalmente estabelecidas. Estas construções sociais repercutem no processo educacional, no ingresso e permanência dos indivíduos na escola formal, influenciando nas oportunidades de vida e independência psicológica e material. Além de terem sido privadas de uma educação de qualidade durante muitos anos, as mulheres estiveram completamente atreladas a uma moral patriarcal, que culpabilizava aquelas que almejavam outras perspectivas para além do casamento e da maternidade como projeto de vida.

Como aponta a pesquisa de Christiane Evelyn Teixeira Leony em 2013, intitulada “Mulheres na EJA: Questões de identidade de gênero”, existem pouquíssimas pesquisas que correlacionam EJA e gênero, o que impede que conheçamos mais de perto as múltiplas realidades que afastam as mulheres do processo de escolarização. Nesse sentido, a importância desta pesquisa vai em direção ao intuito de contribuir com esta produção, possibilitando uma aproximação para com as experiências das mulheres que vivenciaram o processo de exclusão escolar e retornaram aos bancos escolares após os 60 anos de idade. Por meio de suas impressões, buscamos apreender quais os entendimentos que tiveram deste processo e quais

foram os problemas apontados por elas.

### **1.3 - Objetivos**

A partir dos relatos orais de duas alunas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS, a presente pesquisa tem por objetivo conferir voz às mulheres que integram o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, buscando também perceber como estas mulheres, no processo de retorno à sala de aula, significam atualmente a interrupção de seus percursos escolares.

Seus objetivos específicos são:

- Analisar como aconteceu o processo de interrupção dos estudos na vida das duas mulheres entrevistadas e se esta interrupção está vinculada ao papel de gênero estabelecido socialmente;
- Verificar como as mulheres entrevistadas interpretam o processo de exclusão escolar ao qual foram submetidas e o que significa para elas o retorno à escola.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa foi realizado, inicialmente, a partir do material disponibilizado pela Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, que nos apresenta que, historicamente, foi criada uma perspectiva social que convencionou de que modo homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar o corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc. Assim, convencionou, também, a divisão sexual do trabalho (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, Módulo II, p. 66). Vimos que a naturalização do papel feminino nas sociedades modernas estabelece tarefas para as mulheres, como cuidar dos filhos e da casa e que isso deve ser colocado em primeiro lugar em sua vida, de modo que, neste modelo de família burguesa, a vida pública para as mulheres esteve impedida ou relegada para segundo plano. Assim, muitas mulheres não estudaram ou deixaram de estudar para se dedicar a esses cuidados.

Também foram utilizadas autoras que discutem a relação de gênero e educação, como Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto, Maria Elisabete Pereira que nos trazem, também, discussões sobre a hierarquização social de gênero as desigualdades entre homens e mulheres no país, bem como apresentam autoras importantes para o desenvolvimento do conceito de gênero como a historiadora Joan Scott, a antropóloga norte-americana Gayle Rubin e as pesquisadoras francesas Christine Delphy e Danièle Kergoat, que elaboraram o tema “Divisão sexual do trabalho doméstico”, em decorrência das relações de gênero, que naturalizam como femininas as atividades de cuidado; e também, da Secretaria de Políticas para as Mulheres, SPM, que promove a participação social e mantém uma atividade permanente de reflexão e produção de conhecimento sobre a desigualdade de gênero. Mostram-nos, portanto, que os papéis masculinos e femininos são construídos socialmente, reproduzidos, aprendidos e ensinados, legando à discriminação e aos preconceitos todos àqueles e aquelas que não correspondem ao ideal de masculinidade e feminilidade dominantes.

A dicotomia virilidade masculina e da submissão feminina gera a violência de gênero, oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres. Uma dinâmica estendida às meninas quando não a deixam estudar em seu tempo de educação infantil, fundamental e médio, o mesmo acontecendo com a mulher quando demora a retornar seus estudos.

A autora utilizada na abordagem sobre a construção da Educação de Jovens e Adultos no contexto sócio-histórico brasileiro foi Paiva (1987), que faz um histórico sobre a *Educação Popular e a educação de adultos*, juntamente com Beisiegel (1997) em *A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. Apontam que a população pobre era a mais atingida

pela falta de acesso à escola; que as mulheres mais pobres não recebiam instrução e as da elite recebiam educação em suas casas para aprenderem serem educadas, boas mães e esposas levando ao entendimento dos desafios históricos que enfrenta a educação pública no Brasil, a realidade social do País e as contradições que geram a busca pela Educação de Jovens e Adultos.

### 3. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada, primeiramente, por meio de pesquisa bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sobre as construções das hierarquias de gênero, especialmente no âmbito escolar e no mundo do trabalho. Posteriormente, foram coletados dados quantitativos sobre a feminilização da Educação de Jovens e Adultos, considerando-se a relevância das estatísticas, registros e documentos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEDF e pela maior escola para Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS.

Para obter os relatos das mulheres selecionadas para as entrevistas, foram utilizados elementos do método da história oral de vida, que implica em “uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (CPDOC/FGV). Este método está presente no Brasil desde a década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC. Como explica Meihy e Ribeiro (2011, p.13), não pode ser confundido *com entrevistas simples, isoladas, únicas e não gravadas*. Assim,

*As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros. (CPDOC/FGV)*

A história oral possibilita o conhecimento sobre as diferenças em um “trabalho com o diverso, não reconhecido, com os excluídos por motivos plurais ou com os interditados, é um dos mais importantes exercícios presentes em projetos com entrevistas” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 28). O compromisso da história oral contribui, portanto, para abordarmos questões referentes à inclusão social, ao direito à participação, com vistas à cidadania.

A história oral também se vale do conceito de colaboração – *co-labor-ação*, (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 23), considerando-se que o trabalho de entrevista é feito conjuntamente entre

entrevistado e entrevistador. E o que se procurou a coletar nas histórias foram o testemunho, opinião, visão de mundo, vitais para a compreensão do “relacionamento entre o passado e o presente em constante processo de mudanças” (Idem, p. 46). E nessas histórias orais as narrativas recortadas foram os relatos das experiências vivenciadas pelas depoentes, com ênfase nas hierarquias de gênero e situação econômica relatadas nas entrevistas.

Seguiram-se todas as etapas de entrevista preconizadas pelo método da história oral: a *pré-entrevista*, que foi a preparação do encontro onde se deu a gravação; a *entrevista* feita com um gravador de celular e a *pós-entrevista* que é a transcrição da entrevista oral para a escrita (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 103-105). O roteiro de perguntas foi estruturado com algumas perguntas estratégicas a fim de orientar a entrevista, porém, a intenção foi deixar as depoentes livres para relatarem sobre suas experiências de vida.

Como visto em Leony (2013), o método da história oral vai ao encontro dos estudos feministas porque possibilita a voz de sujeitos silenciados, como as mulheres:

*Com os Estudos Feministas, as histórias de vida e outros tipos de registros pessoais passaram a compor o cenário acadêmico, e assim, o desenvolvimento da História Oral permitiu uma mudança de enfoque nos trabalhos, abrindo caminho para diversas formas de estudos, que traziam a perspectiva de grupos que antes não faziam parte desses processos. Desta forma, as mulheres passaram também a ser objeto dos estudos de História Oral, sobretudo nos casos de mulheres das classes menos favorecidas e que, por esta mesma razão, apresentam até hoje pouquíssimos registros sobre suas experiências. (LEONCY, 2013, p. 41)*

Foram entrevistadas duas alunas matriculadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS, identificadas com os nomes fictícios de Marina e Renata - nomes escolhidos por elas próprias. O objetivo foi colher relatos sobre suas vivências acerca da interrupção dos estudos e retorno após um longo período ou ingresso. Procuramos atentar para os sentidos das falas das entrevistadas e não na mera reprodução das palavras de forma literal, pois elas são as protagonistas de suas histórias, o que valoriza a trajetória pessoal dessas mulheres e nos deixa pistas para compreender a relação entre gênero, classe social e exclusão escolar.

A escolha das depoentes seguiu os seguintes critérios: estarem cursando o primeiro segmento no Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS; terem idade acima de 50 anos; terem tido os estudos interrompidos em virtude do papel de gênero atribuído pela sociedade patriarcal e marcada pela desigualdade social, permeada pela privação material.

### 3.1. Caracterização da escola

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul - CESAS atende a Educação de Jovens e Adultos, EJA, nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, no primeiro, segundo e terceiro segmentos na modalidade presencial e na modalidade Educação a Distância, EaD, somente para o segundo e terceiro segmentos.

Seu corpo discente é constituído de jovens que em sua maioria foram reprovados várias vezes no ensino regular com problema de aprendizagem, e/ou por motivos de indisciplina, entre outros, como também atendente o trabalhador rural e urbano, pessoas cumprindo medidas socioeducativas, situação de risco, restrição de liberdade, comunidades indígenas, quilombolas e os idosos que não tiveram a oportunidade de estudar em seu tempo hábil.

É também, uma escola inclusiva, onde as pessoas com deficiência são atendidas em turmas regulares, nos três turnos, recebendo atendimento específico por professores especializados, das chamadas salas de recurso, de acordo com suas necessidades. Os alunos matriculados nesta Instituição são originários de todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, DF, e entorno. Recebendo, assim, alunos de todas as classes sociais e econômicas.

O perfil dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS está diferenciado, nos turnos matutino e vespertino, do jovem e adulto trabalhador, principalmente, no 2º e 3º segmentos. Em sua maioria, são alunos expulso do ensino regular com 15 ou mais anos. O 1º segmento nos três turnos, ainda há o perfil de trabalhadores ou aposentados que não estudaram em seu tempo hábil e em um número maior de mulheres e idosas.

Está distribuído fisicamente em 27 salas; 06 salas de apoio para alunos com deficiência; 01 espaço para EaD; 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 sala de apoio; 01 sala de orientação escolar; 01 sala de professores e coordenadores; 01 biblioteca; 01 sala de informática; 02 cantinas escolares; 01 cozinha; 01 depósito para gêneros de merenda escolar; 01 depósito para materiais de apoio e serviços gerais; 02 banheiros professores/a; 01 banheiro para servidores; 02 banheiros aluno/a; 01 auditório; 01 pátio coberto para atividades com discentes e docentes; uma área externa de aproximadamente 10.000m quadrado, funcionando como pátio de recreação e espaço para atividades das aulas de educação física, com duas quadras de esportes.

A Instituição Escolar hoje, desde seu surgimento após a aprovação do Projeto, pelo Parecer nº 19/75 – CEDF a até a reforma de ensino, aprovada pela Lei nº 9.394/96, assumiu o papel de Centro de Referência na Educação de Jovens e Adultos devido a todo esse atendimento

e de sua diversidade cultural, social e econômica e a partir dele mais duas regionais, Taguatinga e Ceilândia, também estão com uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos nos três turnos.

### **3.2. Procedimentos de coleta e de análise de dados**

Após expormos os objetivos da pesquisa junto à coordenação do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, a coordenação pedagógica nos auxiliou na seleção das alunas entrevistadas, entrando em contato com quatro mulheres que se encaixavam no perfil que estávamos procurando. Duas aceitaram contribuir conosco.

A coordenação pedagógica agendou com as alunas um dia para as entrevistas, uma no turno da manhã e a outra no turno da tarde, disponibilizando a sala da coordenação para que pudéssemos ter mais privacidade. Depois de explicar para as mesmas sobre a pesquisa, ressaltando que elas tinham o perfil para o trabalho que pretendíamos fazer, elas aceitaram relatar sobre suas histórias. Foram usados nomes fictícios, escolhidos pelas próprias alunas: Renata e Marina. As entrevistas foram acompanhadas pela coordenadora pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, Maria de Fátima. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: um roteiro de perguntas e um gravador de celular.

Apesar do roteiro, procuramos não intervir com muitas perguntas, deixando que elas contassem suas histórias no ritmo e no tempo cronológico encaminhado por elas. Só intervimos com perguntas quando algumas questões desejadas não eram contempladas nas falas. Como sugerido por Meihy e Holanda (2013, p. 91), partimos de três pontos complementares: 1 – história oral não é meramente entrevistas; 2 – entrevistas não significam fenômeno novo, mas é procedimento renovado na medida de sua inscrição moderna e; 3 – o que define entrevistas como história oral é a exigência de um projeto atento a estabelecer o uso do oral vertido para o escrito em textos que servirão para registro, arquivamento e/ou uso analítico.

Após coletadas as entrevistas no gravador, passamos para a fase da transcrição, procurando reproduzir fielmente os relatos. Como preconizam os citados autores, “as perguntas e respostas foram mantidas, bem como repetições, erros e palavras sem peso semântico” (2013, p. 140). Depois veio a textualização, “eliminando as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico” (*Idem*, p. 142), e por fim apresentação do texto em versão final. Após estes procedimentos, os depoimentos coletados e transcritos foram analisados com foco na temática da exclusão ou interrupção do percurso escolar das depoentes.



Quando optamos em utilizar a História Oral neste trabalho foi pela *possibilidade de superar a mera aquisição de dados em favor da possibilidade de uma visão mais subjetiva das experiências das depoentes* (MEIHY, HOLANDA, 2013, p. 85). Nada mais interessante do que as próprias mulheres exporem os motivos da evasão e de seu retorno na Educação de Jovens e Adultos e se ambos estão diretamente ligados ao papel hierárquico que a sociedade patriarcal impõe as mulheres, principalmente, as de classe social mais baixa. E ao se trabalhar com História Oral de Vida, não se busca a verdade, mas sim, a versão sobre a moral existencial com narrativas pessoais de impressões, medos, sentimentos e sonhos (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 83-84).

## 4 - RENATA E MARINA: HISTÓRIAS ORAIS DE VIDA

Considerando a orientação de Meihy e Holanda (2013, p.06), que “o local da realização da entrevista deve ser acertado antes, mas, a preferência da escolha é sempre prerrogativa do entrevistado”, deixamos esta escolha a cargo das alunas.

### 4.1. Renata

A aluna Renata sugeriu que a entrevista acontecesse na própria escola que ela frequenta, o CESAS. Apesar de termos combinado dia e horário, por duas vezes o encontro não aconteceu porque a aluna faltou às aulas. Ao se desculpar pela ausência, explicou que deixou de ir à escola por causa do neto que estava doente, pois teve arcar com os cuidados para com a criança para que sua nora pudesse trabalhar.

Renata é uma senhora negra, com 69 anos de idade. Aparenta uma fisionomia severa de quem teve uma vida de muitas dificuldades. Demonstrou certa timidez e nervosismo no início, dizendo repetidamente: - *Eu não tenho nada para contar. Minha vida é igual a de todo mundo...* Mas, tão logo eu comecei a conversar ela passou a narrar sobre sua vida. Como havíamos dito que não iríamos revelar sua identidade no trabalho, ela mesma escolheu seu nome fictício, Renata. Foi preciso intervir mais vezes, pois havia momentos em que ela ficava em total silêncio, ora com a expressão pensativa, ora com a expressão de quem não iria mais falar. Mas, aos pouco ia retomando a fala.

Ao terminar a entrevista ela me confidenciou que concedeu a entrevista porque foi um pedido da professora Fátima, coordenadora pedagógica, por ser a pessoa de quem ela mais gosta na escola. Mas que, após a conversa, gostou de ter participado, pois, segundo ela: “- *Quando a gente fala, parece que melhora um pouco o aperto no peito*”. Pelo seu relato, que segue transcrito abaixo, ela não teve oportunidade de escolarização na infância e na adolescência. Oriunda de família humilde perdera a mãe muito cedo, tendo passado por processos de exploração do trabalho quando ainda era uma criança.

*Eu nunca estudei... assim, em escola. É a primeira vez que venho para a escola. É porque nós morava na roça, lá em Guaribas, Piauí. Eram muito menino. Minha mãe teve 10. No 11 ela morreu de parto. Meu pai nem trouxe para casa o menino que nasceu. Lá mesmo ele deu para uma família que quis.*

*Eu era a mais velha. Eu e meu irmão mais velho que os outro, ajudava em casa o com os outros meninos para minha mãe ajuda meu pai trabalhá na roça. Naquela época ninguém pensava em escola não. Nem tinha escola ali perto.*

*Quando minha mãe morreu, eu tinha 11 ano. Meu pai deu meu irmão lá mesmo na maternidade. Aí, meus irmão foram trabalhá com meu pai na roça. E eu e as meninas mais velhas ficamos tomando conta da casa e dos outro menor.*

*Depois de um tempo, acho que 1 ano, meu pai casou de novo. A mulher dele não gostava da gente. Batia muito na gente. Meu pai então deu a gente. Um pra cada casa. Uns meninos ficaram perto. Eu fui para a capital, Teresina. Lá eu fazia tudo. A dona da casa me fazia fazer tudo na casa dela. Eu cuidava da casa, da criança dela.... Não, ela não me pôs na escola não.*

*Tinha uma vizinha da mãe que foi atrás da minha vó que era mãe da minha mãe e contou que meu pai tinha dado os filhos tudo. Aí minha vó foi atrás do meu pai para pegar a gente. Eu demorei mais para minha vó achar, porque eu estava em Teresina e a dona da casa tinha mudado. Ela quis que minha vó deixasse eu lá, que ela disse que ia me dar escola, roupa, mas minha vó não quis.*

*Eu tinha uns 14 anos. Aí nos fomos pra roça da minha vó. Não dava pra estudar porque lá não tinha escola perto. Tinha que andar muito e a gente tinha preguiça.*

*Com 17 anos eu me casei com um vizinho da minha vó. Ele era bem mais velho que eu. Nós foi pra Teresina. Ele trabalhava de pedreiro. Antes de eu ter filho ele não judiava de mim não. Mas quando tive os menino, ele começou me bater. Ele me batia muito.*

*Eu tinha uma vizinha que gostava muito de mim. Ela até que me ensinou a escrever meu nome no papel. Eu não queria fazer minha carteira de identidade com aquele dedo. Meu marido tinha a carteira com o dedo. Eu achava feio. Aí ela me ensinou a escrever só meu nome e aí ela me levou lá para fazer a carteira.*

*Teve um dia que meu marido me bateu tanto que me machucou muito. E fui baixar no hospital. Minha vizinha ficou com meus filho. Quando eu ia sair do hospital ela trouxe minhas roupas, dos meninos e me deu passagem pra Brasília. E eu vim ficar com a irmã dela lá na Ceilândia.*

*Logo que cheguei ela arrumou um emprego pra mim de empregada. Foi a primeira fez que eu ganhei dinheiro... Eu criei meus filho tudo como empregada doméstica. Meus filho nunca trabalhô quando criança!*

*Ih, vim prá cá faz muito tempo. Acho que uns mais de 40 anos. Meu filho mais velho tem uns 50 anos. Eu tô com 69. Eu tenho 4 filhos. Três homens e uma mulher. Um home e uma mulher do primeiro casamento, um do segundo e um do terceiro. Casei três vezes. O segundo foi logo depois que eu cheguei aqui. Ele era porteiro no prédio que eu trabalhava. Nós ficou um bom tempo junto. Mais quando ele começou a querer me bater eu larguei logo. Eu não ia deixa mais ninguém me bater. E aí casei com outro. Mais esse só me fez um filho e foi embora. Hoje não quero ninguém não!*

*Eu não tinha consciência que isso tava errado. Aqui eu comecei a ver isso. Lá no Piauí não. Achava que era isso mesmo. Meu pai batia na mãe. A dona Raimunda que disse que isso não podia acontecer... aquela minha vizinha que*

*me ajudou. Por isso ela me mandou pra cá. Então eu não ia apanhar de novo não!*

*Hoje não trabalho mais. Eu sou aposentada! Eu tive uma patroa muito boa que pagou minha aposentadoria. Meus filhos trabalham todos. E eu tenho minha casa! Minha filha mora comigo. Ela também, não presta pra arruma homem não.*

*Eu demorei pra vir pra escola porque eu não ligava pra isso não. Eu tinha que trabalha pra sustentar meus filho. Depois que vi meus filho lendo e escrevendo eu até que tive vontade. Mas quando eu pedia a meus filho para me ensinar eles tinha má vontade. Aí larguei de lado!*

*Meus filho que falou para eu vim estudar. Pra eu não ficar sozinha em casa. E eu vim. Estou gostando muito! To aprendendo muito! Eu já sabia escrever meu nome, mais agora sei as letra dele!*

*Meu pai não podia ter feito isso não! Minha vó morreu procurando o nosso 11º irmão. Ele não podia ter feito isso não!*

## 4.2. Marina

Como a aluna Renata, a aluna Marina (nome fictício escolhido por ela) também escolheu a escola para a entrevista, que também foi realizada na sala da coordenação. Ao contrário de Renata não aparenta timidez, sendo muito desembaraçada para falar. Aliás, ela gosta muito de falar.

Marina é uma senhora “não branca”, de 63 anos, casada há 48 anos, sem filhos, o que não é muito comum para as mulheres da sua idade. Ela difere um pouco do perfil dos alunos da EJA mais velhos (aqueles acima de 40 anos), pois pode ser considerada hoje uma pessoa de classe média. Moradora do Plano Piloto, tanto ela como o marido já foram funcionários públicos, tendo, inclusive, viajado para o exterior, o que lhe confere certo “capital cultural”, apesar da pouca escolaridade. Seu marido a leva e busca todos os dias na escola.

Apesar de ter tido uma infância de menos privações que Renata, Marina também passou por muitas dificuldades e o compromisso com o trabalho desde cedo permeou todo relato, assim como o casamento precoce é apresentado como um fator de distanciamento do processo escolar. Ela só iniciou os estudos aos 12 anos, sendo retirada da escola em pouco tempo pelo pai e se casado logo em seguida.

*Nós morava bem no interior, interior de Unaí. Meu pai mandou eu e meus 5 irmãos para estudar na escolinha. Eu tinha 12 anos quando fui estudar. E foi a primeira vez. Mas, aí, eu comecei a namorar o professor. Meu irmão viu e contou para meu pai. Aí meu pai me tirou da escola e continuei a trabalhar na*

*roça. E continuei o namoro. Casei com ele (o professor). Eu tinha 15 anos. Tenho 48 anos de casada.*

*Não foi meu pai que obrigou a gente casar, nós que resolvemos se casar. Aí a gente mudou para Unai, na cidade. Ele foi trabalhar no posto de gasolina. Ele não era formado como professor e teve que sair da escolinha. Depois de Unai, a gente veio para Brasília. Tem 43 anos que moro aqui. Meu marido veio ser funcionário público. Antigamente era fácil entrar para qualquer lugar sem prova.*

*Minha vida era muito tumultuada, era muito vai e bem, não dá nem pra falar tudo. Aos 18 anos comecei a beber, muito, muito mesmo. E só fui me afundando. Passei 15 anos bebendo muito. Só parei quando conheci o AA. No AA eu conheci uma psicóloga e com essa psicóloga eu aprendi a escrever meu nome e a ler algumas coisas. Essa psicóloga... também, depois a gente ficou assim, é... eu já ia para lá ficar com a menina dela para ela andar, resolver as coisas dela. Depois ela falou assim que não sabia quem é que estava aprendendo mais com a outra. Pra eu não pensar que só eu aprendia com ela, mais que ela também aprendia comigo, que eu era a psicóloga dela! Eu disse:*

*- Pelo amor de Deus doutora, eu não sei nada, eu não sei fazer o O com o fundo da garrafa, como é que que a senhora está aprendendo comigo?*

*Como a minha vida era um vai e vem, Brasília, Unai e outros lugares que meu marido tinha que ir no trabalho, não fui mais lá. E ficou assim. Eu passei muito tempo em Unai, porque minha mãe estava muito doente. Meu marido ficou aqui, porque tinha que trabalhar.*

*Aí depois o tempo passou, passou um tempo aí eu vim praqui. Estudei aqui um tempo, 6 meses, com a professor Fátima. Uma baixinha, boa demais! É... aí que eu aprendi mais ou menos o que eu sei hoje. Eu venho pra cá, elas falam que eu sei ler e tal, mas o pouco que eu sei foi com ela, a professora Fátima aqui nessa escola. Que Deus a conserve assim!*

*Mas, aquele negócio, saí de novo, nunca levei a sério, né? Tem que ir, aí meu marido aposentou e não queria ficar mais aqui. Aí a gente foi pra Minas, nós ficamos lá um tempo e tudo. Aí foi assim, foi apagando a vontade de aprender.*

*Agora que eu tornei a entender que eu precisava, né, de ler um pouco porque faz falta! Aí eu voltei pra cá (Brasília) de novo e pra escola. To aí estudando. Mas, foi muito complicado. Então, quando eu casei, assim, eu não dava fé que eu ia precisar um dia de estudar. Levei a vida assim, trabalhei, nós fizemos a vida, graças a Deus, sem saber ler mesmo!*

*É assim... Tem coisa que guardo na minha cabeça, às vezes, sem saber ler dou muita força ao meu marido mesmo sem saber ler. A minha cabeça me ajuda muito, falar com ele as coisas - Vamos fazer isso, vamos fazer assim, vamos fazer assado, e da certo! Mas, é muito complicado a gente não sabe ler!*

*Eu já trabalhei na Fundação (hoje SEDF) uns anos atrás, mas, aí eu abandonei porque eu bebia muito. Eu trabalhava no Guará. Era faxineira, eu era... Como é que fala? Servente. Eu tinha uma diretora muito boa e aí eu ainda continuei um tempo. Nossa! ela era um anjo de pessoa! Então o dia que eu tava bravo no álcool, ela me botava na secretaria, ficava ali limpando, depois ela me mandava embora mais cedo, porque eu não tava dando conta. Mesmo assim, fiquei uns tempo lá. Não lembro bem quando tempo, mas, aí eu abandonei, saí porque não dava conta de trabalhar. Quando eu afundeí, afundeí pra valer!*

*Meu marido me deu força para voltar pra escola. Ele só não me ensina em casa porque quando ele começa a me ensinar a gente começa a... Né? Eu acho que ele está abusando porque ele sabe, aí eu já mando ele... aí, para. Sempre ele me ensina, mas, quando eu falo que agora eu quero ir, ele me ajuda. Me traz todos os dias aqui e busca.*

*Sim. Já aconteceu violência física entre nós. Porque o que eu tenho de pequena eu tinha de ignorante. E cheia dos mé... Hum! Aí eu aprontava né! Eu casada há 48 anos! Igual eu falei com você, mas não tem filho. Eu nunca pude! Quando nova eu queria ter filho. Todas as minhas irmãs tiveram...*

*Mas, hoje eu penso...Eu criei... Passou duas crianças lá em casa. Foi dois sofredor, que foi a irmã caçula do meu marido. O pai dela morreu e a gente pegou pra criar. E meu meio irmão caçula, que veio morar aqui pra estudar.*

*Mas sofreram muito os dois! Mas conseguiu os objetivos deles mesmo com a vida que a gente tinha, com o alcoolismo e tudo!. Tinha noite que eu não deixava ninguém dormir. Ninguém! Eu gritava a noite toda, eu falava a noite toda! Que é assim, eu comprava as pingas e escondia e aí meu marido chegava do serviço e achava e jogava fora. Aí eu virava um bicho pela casa! Porque eu ia procurar para beber e não achava, aí, o pau quebrava! Aí brigava, brigava, brigava... Meu marido bebia muito, mas não era alcoólatra, não virou o que eu virei, um farrapo humano!*

*Eu não tinha mais condições assim de viver. Tinha época que ficava 15 dias acamada, sem tomar banho, sem pentear cabelo, sem fazer nada, deitada, deitada! Abria a porta do quarto, chegava a feder. Eu cheguei numa situação dessa!*

*Eu não sei, assim, o que me levou a chegar nesse ponto. Às vezes, eu procuro, não acho. Às vezes as pessoas me perguntam assim: - É porque você não teve filho? Eu não sei se eu tivesse filho como era a situação. Porque esses dois meninos que passaram lá por casa, teve uma época, que eu acho que eles é que me criaram! A menina tinha 10 e meu irmão 12 anos quando foram lá pra casa.*

*Então eu não sei, às vezes, eu pergunto pra mim mesma... Hoje a minha filha adotiva é professora, está muito bem, e meu irmão trabalha na meteorologia. Conseguiram os objetivos deles. Mas, foi com sacrifício, porque lá em casa era difícil. Mas, eles persistiram!*

*Eu não senti nada na época que meu pai me tirou da escola. Eu não senti revolta. Eu vi assim, que às vezes ele... na minha cabeça eu não culpo meu pai, foi a criação dele também. Eu não senti nada não! Eu não pensava em nada não. Minha vida era só trabalhar. Quando casei, trabalhei um bom tempo na roça, depois fui para a cidade.*

*Agora, depois que o tempo vai passando, que as dificuldades vai chegando, aí você volta lá e pensa: - Por que eu não fiz? Por que eu não voltei? Mas de qualquer forma, naquela época o meu pai não ia deixar. Não ia!*

*Mais eu fico pensando assim: - Por que eu mesma não fui com meu esforço? Eu até começava. Morei em Formosa, estudei lá! Quer dizer, ir para a escola, eu até que ia. Ficava um tempo. Depois tinha que mudar, aí eu largava. Morei nas 300, na 405 na Asa Norte. Eu estudei um pouco. Sempre, às vezes, eu esforço...Daí tinha que ir pra tal lugar com meu marido no trabalho, ou tinha que fazer uma viagem para cuidar da minha mãe em Unai, porque as minhas irmãs cobravam muito. Aí eu não ia mais, ficava assim.*

*Às vezes, eu fico pensando que naquele tempo eu devia ter forçado um pouco. Não meu pai, mas quando eu casei. Porque, de frente com meu pai eu nunca bati, nunca! Nós somos cinco vivos, o que ele dizia é o que a gente fazia! Eu não me arrependo porque meu pai deixou uma riqueza muito grande para nós, que é ser humilde, a respeitar os outros, saber dos meus direitos até onde vai e até onde posso ir... Isso ele deixou pra gente, tratar os outros bem! Então isso pra mim foi tudo.*

*Eu não voltei pra escola quando casei porque eu fui trabalhar na roça com meu marido. Mas, chega um ponto que você sente falta, você precisa estudar. E a leitura é com certeza... Hoje eu vejo lá meus sobrinhos, assim, com dois aninhos, já está no colégio. Aí eu fico pensando... mas é assim mesmo, a vida é assim!*

*Agora eu pretendo continuar. Se a idade permitir, se tiver coragem, a gente vai! O meu sonho mesmo é aprender a ler e escrever e preencher um cheque! Uma coisa assim que meu marido tem... Dirigir até que, às vezes eu queria, agora não tem mais condições pela minha idade, mas eu tenho vontade de aprender alguma coisa! Mas às vezes o que eu aprender aqui já é suficiente. Não sei.*

*A gente trabalhou muito para chegar onde chegou. A minha vontade sempre foi trabalhar, ter as coisas primeiro, conseguir isso, conseguir aquilo, conseguir aquilo outro. Minha vontade era essa. Não pensava que o estudo tinha que vir em primeiro lugar. Eu achava que o primeiro lugar era o ter apartamento, carro... Como agora eu alcancei aquilo que estava mais ou menos na minha visão, eu disse: - Agora vou estudar, agora vou aprender um pouco!*

*Eu tenho um irmão, o caçula, que cobra muito. Ele sempre cobra de mim pra estudar. É o único, também. Só meus irmãos mais novos estudaram. Os quatro irmãos vivos porque éramos 10 mais 5 morreu. Mais eu vivo melhor que meus irmãos!*

*Mas eu nunca senti raiva de terem me tirado da escola não! Foi falta de um pouco de esforço mesmo. Não culpo meu pai, porque ele também não tinha estudo. Podia ter forçado. Eu não culpo ninguém. Fui eu!*

## 5. RESULTADOS

As histórias de vida relatadas pelas alunas, apesar de muito diferentes entre si, guardam algumas particularidades no que diz respeito ao gênero e ao mundo do trabalho.

Ambas as alunas foram privadas do processo de escolarização pelas condições econômicas da família – uma vez que eram meninas oriundas de famílias trabalhadoras de áreas rurais. Viveram a infância/adolescência nas décadas de 1950/1960, período em que o Brasil ainda era predominantemente rural. Conforme dados na década de 1960, a escolaridade média era de 1,9 ano para os homens e 1,7 ano para as mulheres (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, Módulo II, 2010, p. 130). E essa foi a tendência até a década de 1980 (idem, p. 131).

E Renata ainda tinha dois agravantes, nordestina e negra. As autoras, Rosemberg e Piza, apesar de afirmarem que estudos e análise sobre relações de gênero e raça no contexto educacional é ainda rara e quase inexistente, fazem um resumo da tendência secular entre 1872 a 1990 sobre o analfabetismo no Brasil (95/96, p. 114):

- a) (...)
- b) *Apesar de não ser um problema apenas concernente à população rural, os índices de analfabetismo são expressamente mais altos em meio rural que urbano.*
- c) *(...) Os estados que apresentam os índices de analfabetismo mais elevados são principalmente os que compõem o Nordeste, região do país mais pobre e com uma grande proporção de negros.*

Nas duas histórias orais de vida é muito forte a construção da representação sobre o que é ser homem e o que é ser mulher naturalmente estabelecida em nossa sociedade (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, Módulo II p. 37). Ambas as alunas depoentes, desde crianças, já tinham um papel de responsabilidade para o trabalho e para cuidar dos irmãos mais novos, o que perdurou por toda a vida sem questionamentos. Nas palavras das autoras:

*É importante notar que também a divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2007) começa a ser moldada na infância, na divisão de tarefas e espaços, distribuídos distintamente entre meninos e meninas. Ao estimular meninos e meninas a assumirem atitudes diferenciadas e a ocuparem espaços igualmente distintos – para elas, a passividade no ambiente doméstico e, para eles, a atividade no espaço público – de forma mais ou menos sutil vai se influenciando também a sua inserção profissional futura. Mas não só; muitas vezes não se percebe o quanto os gestos, os brinquedos, as palavras etc. moldam o feminino e o masculino. Acredita-se que estes sejam meros acessórios para aquilo que o sexo biológico já definiu.*

Com disse Selem (2001, p. 13), “culturalmente as mulheres foram constituídas na tarefa do cuidado do outro”. Nesse sentido, Renata deixa bem claro que só pensava em cuidar dos



filhos, não pensava em voltar para escola. E Marina, mesmo não tendo filhos, tomou para si a tarefa do cuidado com o irmão mais novo e a irmã do marido. Também as constantes viagens para acompanhar o marido ou para o cuidado com a mãe - e que a impediam de voltar a estudar - são justificadas de maneira natural, inquestionável: “(...) *tinha que ir pra tal lugar com meu marido no trabalho, ou tinha que fazer uma viagem para cuidar da minha mãe em Unai (...)*”.

Outra naturalização está em acreditar que condutas de homens e mulheres são originadas por uma espécie de programação natural e biológica de comportamento, supondo-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino de maior suavidade e delicadeza, legitimando a relação hierárquica (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, p.38). Assim, os relatos de Renata sobre a violência doméstica sofrida em dois casamentos ocorrem de maneira quase que natural. Ela narra ter apanhado do marido durante muitos anos e teria voltado para casa depois de um espancamento que a deixou internada no hospital, pois não vislumbrava outra alternativa, tamanho o assujeitamento à norma de gênero a que estava submetida. Isso porque “a violência está no fato de a agressão se pautar no machismo presente nas sociedades que, de certo modo, “autorizam” a agressão à mulher e ao feminismo” (Idem, p. 91).

No caso de Marina não identificamos o mesmo tipo de assujeitamento, mas certo empoderamento por outras vias, inclusive pelo alcoolismo. Quando ela diz “ (...) *o eu tenho de pequena eu tinha de ignorante (...)*, está fazendo menção ao poder de enfrentamento, embora atribua as brigas ao efeito do álcool. Ela realiza um movimento inverso em sua fala, colocando-se como a responsável pelos conflitos do casal e o marido como alguém que sempre foi bom para ela. Mas, em nenhum momento interroga o lugar de esposa ou a maternidade compulsória que lhe é imputada nas cobranças por não ter tido filhos. Para ela, a violência acontecia apenas quando ela estava alcoolizada. Não só apanhava como batia também, diz. Mas, há uma contradição quando diz que o marido deu força para ela voltar para a escola, pois, ao ser questionada se o marido a ajuda nas atividades escolares deixa transparecer uma tensão: “(...) *Ele só não me ensina em casa porque quando ele começa a me ensinar a gente começa a... Né? Eu acho que ele está abusando porque ele sabe, aí eu já mando ele...*”.

É possível verificar, pelos relatos das alunas que as redes estabelecidas com outras mulheres foram fundamentais para contornar ou, pelo menos, minimizar os efeitos do peso da hierarquia de gênero em suas vidas: a intervenção da vizinha de Renata sobre as agressões por parte do marido e o acolhimento por parte da irmã da vizinha no Distrito Federal; a tolerância da diretora da escola nos momentos difíceis da vida de Marina, bem como a amizade da psicóloga. São indícios de como as mulheres podem identificar mutuamente as opressões de gênero e construir modos de sociabilidade solidários para minimizá-los ou superá-los. Renata, por

exemplo, relata que apenas percebeu que o que acontecia com ela no casamento era violência quando a amiga a conscientizou. Assim, pôde perceber que não era certo, não era natural a violência contra a mulher como banalizara na sociedade machista em que vivia. Tal desnaturalização a possibilitou abandonar o segundo marido quando o mesmo quis agredi-la.

Como sugere Selem (2011, p.10), é possível identificar a importância da amizade entre mulheres nas experiências vividas pelas alunas no decorrer da vida, relações que seriam “relações de amizade como potência para o feminino”. Assim, tais relações podem ser vistas nesta análise como “(...) resistência aos modelos de relações institucionalizados, como possibilidade para outros modos de vida frente aos processos de subjetivação” (Idem). São redes que as potencializam, como, por exemplo, quando a vizinha da mãe de Renata avisa a avó que o pai deu todos os seus filhos, quando a avó sai em busca dos netos, quando sua vizinha lhe ensina a escrever seu nome no papel e lhe dá dinheiro para que ela vá para Brasília com os filhos, deixando de lado a vida de violência.

No mercado de trabalho Marina e Renata vivenciaram precárias condições de trabalho, ocupando trabalhos com menores rendimentos, posições de menor prestígio na hierarquia profissional (Como aponta o mapa do trabalho feminino no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008, p. 31). Renata foi, por toda sua vida, empregada doméstica, que em sua maioria é desenvolvido por mulheres negras sem garantias de trabalho, o que acaba acirrando as desigualdades de gênero e raça (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, Módulo II, p. 87). Também Renata acabou entrando para as estatísticas das mulheres chefes de família, lembrando, ainda, que antes de ter um trabalho doméstico remunerado vivenciou situações de trabalho escravo quando criança.

Bem como com Marina, também, pois, ao ser retirada da escola foi trabalhar na roça com o pai e mesmo com o *status* de funcionária pública servente, não passava de uma mera faxineira. Só que Marina, ao perder, ou, ao abandonar seu emprego, não afeta muito o provimento da família.

Apesar de não terem estudado, ambas reproduzem o discurso da importância do estudo, almejando a realização de tarefas do cotidiano como assinar o nome, preencher um cheque, ajudar os netos nas tarefas. Embora privadas da escolaridade priorizaram os estudos na vida dos filhos. Renata que seus filhos estudassem e Marina, que as crianças que estavam em sua responsabilidade, seu irmão mais novo e a irmã mais nova de seu marido, estudassem. “(...) *Meus filho nunca trabalhô quando criança!*” ressalta Renata com orgulho.

Renata e Marina culpam a si mesmas por não terem estudado ou não ter procurado a escola mais cedo. Quando Renata diz que o pai “*não podia ter feito isso não!*”, ela está se

referindo ao lar desmanchado e não à omissão da família ou do Estado por não terem propiciado a ela enquanto criança a oportunidade da escolarização. E quando estava com a avó e poderia ter frequentado a escola, a falta de estrutura é também relegada para o plano pessoal: “Eu tinha uns 14 anos. Aí nos fomos pra roça da minha vó. Não dava pra estudar porque lá não tinha escola perto. Tinha que andar muito e a gente tinha preguiça”. Marina, por sua vez, diz que não culpa o pai pela interrupção dos estudos, alegando que o mesmo também não tinha estudo, naturalizando a hereditariedade da pobreza/analfabetismo: “*Eu não culpo ninguém. Fui eu!*”

Outro ponto em comum entre as depoentes é a maternidade compulsória, valorizada e vista como um componente da feminilidade (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010, Módulo II, p. 33). Renata teve um total de 4 filhos em três relacionamentos. Marina não pode ter filhos, mas, deixa claro que os queria: *Quando era nova eu queria ter filhos. Todas as minhas irmãs tiveram...* Em momento nenhum elas veem essa maternidade como uma imposição social ou como um óbice à realização pessoal. Nesse sentido, como diz Selem (2011) a maternidade compulsória e o cuidado dos filhos como atribuição exclusiva das mulheres podem ser consideradas “(...) *uma forma de controle patriarcal, que continua produzindo desejos femininos atrelados ao imaginário da mulher-mãe*” (SELEM, 2011, p. 13).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendemos nos aproximar da realidade de mulheres alunas do primeiro segmento na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul, CESAS. A partir dos relatos orais de Renata e Marina, buscamos perceber como ambas significavam seus processos de interrupção do percurso escolar ou seu não ingresso na instituição escolar quando criança. Buscamos perceber, também, como elas significavam seu retorno à sala de aula após a idade adulta. Nesta tentativa, perseguimos questões que articulavam questões de gênero, raça e classe social, tendo em vista a realidade do público da Educação de Jovens e Adultos.

Pudemos observar que essas mulheres, em diferentes períodos da vida, experimentaram situações de violência com base no gênero, agravadas pela condição de pobreza, mais acentuada em Renata, mulher negra. Ambas nasceram da década de 1950, quando o Brasil ainda possuía um grande contingente rural empobrecido, como foi o caso de suas famílias. Ambas foram também impedidas de estarem na escola pelo fato de serem mulheres e de terem que trabalhar muito cedo. Casaram-se precocemente, tornando-se responsáveis no cuidado da casa ou dos filhos, interrompendo de vez as chances de estudarem.

O modelo de família patriarcal esteve presente nos dois relatos, apontando discrepância entre homens e mulheres no que diz respeito à educação e ao trabalho. E esse modelo apareceu como um fator importante de causa de evasão escolar. Primeiro, observamos que elas viveram sob ordens dos pais, depois dos maridos e mais tarde, dos filhos, embora de maneira diferente. A questão da pobreza em que viviam as transformou ainda crianças em adultos responsáveis por outras crianças e trabalhos pesados.

Em todos os momentos Renata e Marina culpabilizaram-se por não terem estudado, sendo incapazes de politizarem a exclusão que sofreram desde crianças até a vida adulta, como sugerido em suas histórias de vida. Elas naturalizaram as situações de dominação, muitas vezes misturadas com a afetividade. Atualmente se percebem como pessoas vitoriosas que conseguiram conquistar uma vida estável na capital federal e deixam transparecer certa tristeza por não terem conquistado o letramento ou mesmo acessado saberes escolares.

As depoentes deixaram claro que contribuiriam para que as crianças que viveram sob sua responsabilidade (filhos ou não) fossem bem sucedidas nos estudos, demonstrando aí a compreensão da relação entre oportunidade e aproveitamento escolar e valorizando-se como mulheres cuidadoras – apesar dos percalços de Marina com o alcoolismo. Elas também

localizaram seus retornos como algo possível apenas após concluírem a tarefa da maternidade/cuidado, ou seja, quando puderam ter um tempo próprio.

Durante as últimas décadas, houve muitas conquistas com relação às Políticas Públicas direcionadas para as mulheres no que diz respeito a seus direitos na educação, na política e no mercado de trabalho. Essas políticas públicas não irão permitir que Renata e Marina retrocedam no tempo, mas podem ajudá-las a retomar projetos de vida interrompidos ou nem planejados. Frequentar a escola já seria parte de sua emancipação.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. *A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL, Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo, versão 2009/Orgs. Andreia Barreto, Leila Araújo, Maria Elisabete Pereira – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_, Gestão de Políticas em Gênero e Raça/GPP – GeR: Módulo II e VI/Orgs. Maria Luzia Heilbon, Leila Araújo, Andreia Barreto – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as mulheres, 2010.

\_\_\_\_\_, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, MEC. *Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos/Ministério da Educação, SEED*, 1999.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Com todas as mulheres, por todos os seus direitos*, 2010, 206 p.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 3ª Reimpressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.

BRASÍLIA. Censo Escolar da Rede Pública na EJA, – Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento e Avaliação Educacional - Coordenação de Informações Educacionais. Brasília. 2009 a 2013. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/450-censo-escolar-2013.html> Acesso em abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. 2008, p. 93

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Classes e estratos sociais no capitalismo contemporâneo. *Marxismo* 21, 2014. Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Bresser-Perreira.pdf>

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo*. Movimentos de mulheres negras no Brasil. 2001. Disponível em <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. Fundação Getúlio Vargas. O que é História Oral? Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral> Acesso em maio de 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009) – Censos, contagem populacional, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/PNAD – 2009. Brasília, disponível em

<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1375> Acesso em maio de 2014.

\_\_\_\_\_ - Síntese dos Indicadores Sociais, 2005. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em maio de 2014.

LEONCY, Christiane Evely Teixeira. *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2013.

MARINA. HISTÓRIA ORAL DE VIDA 2. (abril/2014) Entrevistadora: Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos. Brasília, 2014, 1 arquivo mp3 (45 min.) A entrevista encontra-se transcrita nas páginas 28 a 31 desta monografia.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_ ; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2ª ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasil é o 8ª país com maior número de analfabetos adultos. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>. Acesso em maio de 2014.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PORTAL globo.com. Mulheres são maioria em curso da EJA. Disponível em:

<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1163324-5604,00-MULHERES+SAO+MAIORIA+EM+CURSOS+DO+EJA.html> Acesso em maio de 2014.

SELEM, Maria Celia Orlato. A Crítica feminista de fronteira em “Que tan lejos”, “Entre nós” e “Sonhos Roubados”. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho, 2011.

RENATA. HISTÓRIA ORAL DE VIDA 1. (abril/2014) Entrevistadora: Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos. Brasília, 2014, 1 arquivo mp3 (25 min.) A entrevista encontra-se transcrita nas páginas 26 a 28 desta monografia.

ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Revista USP*, São Paulo (28): 110 – 121, Dezembro/Fevereiro 95/96.

RUSSO, Glaucia e outras. *Questão social e mediação de gênero. A marca feminina na Assistência Social*. Ser Social: Brasília. V. 10, n. 22, p.129-159, jan/jun de 2008.