

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Sara Zalamena Neves

**AS MARCAS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE
MULHERES E O EMPODERAMENTO FEMININO**

Porto Alegre
2º Semestre/2015

Sara Zalamena Neves

**AS MARCAS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE
MULHERES E O EMPODERAMENTO FEMININO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de
Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa Dr. Ruth Sabat

Porto Alegre

2º Semestre/2011

Banca examinadora constituída pelas seguintes professores (as):

ProfªDra Ruth Sabat - UFRGS
(orientadora)

ProfªDra Aline Lemos da Cunha Della Libera – UFRGS

ProfºDr Evandro Alves – UFRGS

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que buscam a Educação de Jovens e Adultos como instrumento de transformação e que auxiliam umas às outras nesses múltiplos processos. À mulheres empoderadas, guerreiras e fortes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas oportunidades que tem me oferecido e por ter me dado força de chegar até aqui. Minha fé acredita num Deus justo, bondoso e que atende aos nossos pedidos.

Ao meu marido, João Paulo, por todo o apoio e compressão nos anos de graduação, por me auxiliar nas digitações e pelo grande ouvido, pois sempre escutava minhas histórias de docência, e também minhas angustias e reclamações.

A professora orientadora que eu escolhi professora Ruth, que me marcou com sua sensibilidade docente, lá no início da graduação, pelas infinitas dicas e auxílios na minha escrita e reflexão.

Ao meu professor orientador de estágio, professor Evandro, que me auxiliou no direcionamento da minha pesquisa, e nos relatórios do diário de campo.

Aos meus alunos e alunas que passaram por mim durante os anos de curso, pois eles foram marcantes na minha vontade de continuar, pois me faziam acreditar num futuro mais humano, mais justo e mais sensível. Pelas muitas risadas que dei com essas crianças e com as lindas mulheres da EJA.

As mulheres da minha vida, minha mãe Alice, minhas avós Nilsa e Geny e minha sogra Cleusa, que com seus exemplos me mostraram um caminho de resistência e de luta.

Às mulheres guerreiras que compartilharam comigo suas narrativas, repartiram pedacinhos de suas vidas comigo. Mulheres empoderadas e ativas em suas transformações.

As minhas colegas de curso Vanessa, Caroline e Lissane, que juntas me deram muito apoio, me ajudaram varias vezes. Juntas repartimos muitas angustias, felicidades, principalmente nessa reta final de curso.

Muito obrigada!

“O machismo é o medo dos homens das mulheres sem medo.”

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente estudo identificou marcas de desigualdade de gênero na (renúncia da) escolarização de mulheres e suas estratégias para o regresso a escola.(de submissão e de empoderamento para permanecer no ambiente escolar.) As narrativas usadas foram coletadas durante o estágio obrigatório, na sétima etapa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio foi realizado no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma de totalidade 2 de uma escola da rede municipal de Porto Alegre - RS. As marcas e as estratégias encontradas nas narrativas dessas mulheres são discutidas no contexto dos estudos de Gênero e Educação (NOGUEIRA, 2005), caracterizando traços de uma sociedade patriarcal. Os procedimentos metodológicos usados foram atividades de aula e encontro inspirado na técnica de grupo focal. A partir desse momentos foram retirados relatos de vida, pois sua elaboração está vinculada à observação e à prática pedagógica realizada em estágio, bem como, aos estudos realizados até aquele momento. Os resultados obtidos são que as estratégias usadas por mulheres, estão diretamente envolvidas com as marcas de gênero que conquistaram pelos seus caminhos e de como estas ainda estão sendo um fator prejudicial em suas escolarizações. Como consequência dessas marcas, as mulheres acabam deixando de estudar e ao decorrer de suas vidas, buscam estratégias que lhes empoderam e as ajudam a regressar ao ambiente escolar para jovens e adultos.

Palavras chave: **Gênero. Estratégias. Empoderamento. Submissão. EJA.**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	11
2.1	A EJA E QUEM SÃO SEUS SUJETOS.....	12
2.2	A EDUCAÇÃO PARA MULHERES NO BRASIL.....	14
2.3	CONCEITOS: EMPODERAMENTO, SUBMISSÃO, MARCAS DE GÊNERO E EXPERIENCIA.....	17
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
3.1	O PRIMEIRO CONTATO – A BUSCA PELA PESQUISA.....	20
3.2	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	22
4	ANÁLISE DA PESQUISA.....	25
4.1	AS MARCAS DA DESIGUALDADE PELO GÊNERO.....	25
4.2	AS ESTRATÉGIAS E O EMPODERAMENTO.....	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

Historicamente o gênero e a escola estão presentes nas escolarizações de sujeitos e meu trabalho de conclusão de curso de graduação em pedagogia aborda as marcas de gênero na escolarização de mulheres e as estratégias usadas para retornarem aos bancos escolares, considerando a escola um ambiente que poderá proporcionar a elas um crescimento de empoderamento e a partir disso aborda quais as estratégias usadas para fugir de um espaço que não queriam mais para suas vidas. A reflexão busca entender e citar as estratégias usadas para regressar a escola, mesmo rodeadas de outras tarefas e com barreiras para esse retorno.

Esse assunto me chamou muito atenção, já que a turma estudada era composta por doze mulheres e apenas dois homens. Nisso percebi que essas mulheres, com suas histórias singulares, não tiveram a oportunidade de estudar no ensino regular, pois a sociedade por muitos anos e até hoje movida por um patriarcado que exclui e ao mesmo tempo padroniza espaços, fez com que elas se afastassem da escola, tendo o gênero como um dos fatores de impedimento. Contudo, por vontade de retornar aos bancos escolares, percebi as maravilhosas e diversas estratégias pelo caminho afim de buscar a escola novamente.

As estratégias escolhidas e usadas por elas foram variadas, e elas estão presentes na vida de todos nós, mas essas mulheres constroem essa relação ambígua que ao mesmo tempo em que buscam o empoderamento e se empoderam, são marcadas pela submissão que também está presente. Os objetivos do trabalho foram compreender quais foram as estratégias usadas para que essas mulheres pudessem regressar aos bancos escolares e analisar/compreender e discutir como essas marcas de gênero lhes impediram nessa trajetória.

As perguntas norteadoras são: quais as marcas de gênero relacionadas à escolarização das mulheres e quais as estratégias usadas para retornar ao ambiente de escolarização.

No capítulo denominado Contextualização da Pesquisa, trataremos da revisão teórica sobre os assuntos da pesquisa. Serão abordadas as questões de como surgiu a escolha da pesquisa e do tema, uma breve contextualização da EJA e de seus alunos, da educação de mulheres no Brasil e em seguida os conceitos que serão discutidos ao longo do trabalho.

Já no capítulo sobre o percurso metodológico consta a descrição de como se deu o processo de coleta dos dados para a pesquisa e como foi utilizado esse material para a análise feita a seguir.

No capítulo chamado de análise dos dados, tratarei das marcas da desigualdade de gênero nas narrativas e as estratégias usadas para regresso à escola, que lhe oferecem empoderamento.

Na sequência, temos as considerações finais, com a retomada dos pontos mais relevantes, e referências utilizadas para a abordagem teórica do assunto.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia exige em sua etapa final a realização do estágio obrigatório em uma das habilitações do curso, que são: Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Durante a graduação eu já havia trabalhado na Educação Infantil e, também nas Séries Iniciais, que é minha área profissional atual, pois sou professora na Rede Estadual no Rio Grande do Sul. Naquele momento, ir para a EJA seria uma oportunidade de ter experiências a partir de uma nova realidade.

No sétimo semestre do curso de Pedagogia, o estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos dá oportunidade de trabalhar em docência compartilhada, com uma colega de curso, o que nos proporciona momentos de diálogos, de trocas e de aprendizagens. Segundo Traversini (2012),

O fato de uma dupla de professoras atender um maior número de alunos, durante as atividades, permite que mais atenção seja dispensada àqueles que necessitam esclarecer dúvidas sobre os conteúdos. (TRAVERSINI et al, 2012, p. 301).

Além da docência compartilhada, a possibilidade de trabalhar com mulheres adultas foi outro motivo que me levou a optar pela realização do estágio na Educação de Jovens e Adultos.

A luta das mulheres por direitos políticos e sociais sempre me cativou. Ao entrar no curso de graduação pude me apropriar mais do assunto e perceber o quanto a trajetória escolar de muitas mulheres é prejudicada por conta de um machismo enraizado, que habita em suas casas, continua nas escolas e pode ter interferência direta em suas histórias de vida. Ao retornar aos bancos escolares, através da Educação de Jovens e Adultos, algumas mulheres trazem consigo marcas de desigualdade de gênero. Vale dizer, ainda, que as conseqüências do preconceito de gênero tentam ser superadas por meio de estratégias usadas por essas mulheres para retornar e permanecer na escola.

2.1 A EJA e seus sujeitos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é dividida em totalidades (Ts) de conhecimento. As totalidades objetivam a interdisciplinaridade, e procuram proporcionar a interação dos sujeitos e, também, com a interação do aluno com os objetos de ensino. Em grande medida, esta é a nossa intencionalidade mas, na maioria das escolas que ofertam a modalidade EJA, infelizmente, ainda há um simulacro do ensino para crianças e adolescentes. Classificadas por níveis de conhecimento, as Ts iniciais são ligadas ao processo da alfabetização e as demais Ts correspondem à continuidade do andamento escolar. Segundo Trojahn (2014),

As turmas da EJA são chamadas de Totalidades na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. As Totalidades Iniciais – T1, T2, T3 – (que englobam as turmas equivalentes à alfabetização ao quinto ano) não fogem desse processo do qual a EJA está passando, mas ainda é o lugar que mantém maior número de adultos e idosos. Já as Totalidades Finais – T4, T5 e T6 – (do sexto ao nono ano) é onde encontramos o maior número de jovens. (TROJAHN, 2014, p.38)

A escola onde a pesquisa ocorreu funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite atendendo jovens a partir de 15 anos e adultos oriundos de vários bairros de Porto Alegre e cidades vizinhas. Os alunos pertencem à classe trabalhadora e, dentre esses, encontramos pessoas com deficiência física e mental, cegos e surdos. Em função desta diversidade, a educação na escola se caracteriza pelos espaços e tempos diferenciados de construção de conhecimentos em todas as atividades.

A turma onde realizamos o estágio foi uma turma de Totalidade 2, onde alguns dos alunos ainda não estão alfabetizados, mas já reconhecem as letras e os números. A turma era composta por treze alunos matriculados, mas, em média, frequentavam em torno de onze alunos. Esses alunos moravam na região metropolitana e no próprio Município de Porto Alegre. Nosso aluno mais novo tinha 17 anos, tínhamos dois na faixa dos 25 anos e os demais acima de 50 anos. Em sua maioria eram letrados, pois

gostavam de ter contato com jornais, revistas e receitas e traziam consigo discursos condizentes com a realidade de nossa sociedade.

Segundo Oliveira (2001), o adulto participante da EJA, por vezes não é um aluno especializado, com cursos de aperfeiçoamento e nem tem interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos em artes, línguas e etc., é um sujeito que busca a leitura e a escrita, para se inserir no mundo e que tem baixo nível de instrução escolar, trabalhador que veio de áreas urbanas e rurais menos favorecidas. A intencionalidade da autora é que não se pode confundir o estudante da EJA com os jovens e adultos que voltam a estudar em cursos diversos como língua e artes, depois de sua aposentadoria ou para aprimorar conhecimentos. Esse sujeito, certamente, é um excluído da escola, que não deu certo na escola regular e, por isso, a EJA com sua função de acolher sujeitos que regressam de escolas regulares, ou que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, deve dar conta de proporcionar um ambiente que faça com que o/a aluno/a se sinta pertencente à escola e que reflita sobre questões atuais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam do Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos e esclarecem que:

Art. 37 - A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 outubro 2015.)

Contudo, mesmo com os avanços que o Brasil teve na EJA, em sua legislação específica observamos que ainda não há garantia da permanência, pois a evasão aparece e cresce cada dia mais. Conforme Nogueira (2005), a falta de políticas públicas acarreta em uma ação fragmentada na EJA, pois não apoia seus sujeitos, e resulta no abandono da escola e com isso, seu direito constitucional de ter educação não se consolida. A autora ainda diz que, “diante dessa situação, torna-se essencial pensar em políticas de EJA numa perspectiva de gênero”, entendendo que as mulheres ainda são as mais prejudicadas, pois precisam do apoio, para garantir seu acesso à escola e, ainda, garantir sua permanência. Rosemberg (2001) constata que a falta de estudos relacionados à educação de mulheres adultas e diferenças de gênero, acarreta na falta de conhecimento dessas barreiras e continua a não garantir a permanência de mulheres adultas nas escolas e, diz ainda, que é preciso maior sensibilidade dos governantes para o auxílio dessa permanência, que consistiria em garantir possibilidades de ida à escola e além disso, outras possibilidades que auxiliassem essas alunas, pois a permanência pode estar relacionada a vários fatores, como: as relações interpessoais, as amizades, o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, a vontade que aprender mais e a relação criada com os/as professores/as da instituição.

2.2 A Educação para mulheres no Brasil

As histórias das mulheres são marcadas por lutas que levaram à conquista de diferentes espaços sociais e políticos. Por muitos anos, as mulheres foram excluídas e destinadas apenas às tarefas domésticas, e por décadas as escolas não foram espaços “acessíveis” a elas. Segundo Louro, no final do século XIX havia classes separadas para meninos e meninas. Nessa época, ler e escrever não era uma prioridade, afinal “os latifundiários e grandes coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam seus agregados, mulheres e crianças, já que os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos táticos, pelo submetimento ou palavra empenhada.” (LOURO, 2006, p.444).

Contudo, havia escolas formadas por congregações religiosas, que ensinavam meninos e meninas a ler e a escrever, as operações matemáticas e ensinamentos cristãos. Ao finalizar essa primeira etapa, eram divididos pelo gênero: meninos eram ensinados por homens e aprendiam geometria e noções matemáticas, já as meninas eram ensinadas por mulheres e aprendiam noções de bordado e costura.

Segundo Guacira Louro (2006), seria uma “simplificação grosseira” pensar, naquela época, que a educação para meninos e meninas deveria ser igual, afinal formar homens e mulheres não se fazia da mesma maneira, cada um seguia seu caminho. A diferença de classe também era fator considerável, pois definia como seria esse processo para tornar os sujeitos adultos, considerando a educação, sempre, como instrumento de transformação, mas que, dependendo do gênero, da classe e da etnia ela teria uma intencionalidade diferente. A escolarização das mulheres, principalmente negras e indígenas, andava mais longe de tudo já dito, não se pensava em escolarização, mas apenas nas formas de trabalho e de sobrevivência.

As mulheres por anos tiveram que lutar para conseguir entrar na sala de aula, para ter direito ao voto, para usarem a roupa que tinham vontade. Nos dias atuais ainda percebemos atitudes machistas, muitas vezes mascaradas, que as impedem de ser quem quiserem, de agirem como quiserem. Ao estabelecer padrões de beleza, de gênero e de conduta, essas especificações tentam amedrontar e oprimir a mulher; a violência e a repressão apresentam, ainda, índices preocupantes que ocupam e deixam marcas nas vidas de muitas mulheres. Nesse sentido, o movimento feminista contribuiu para o empoderamento de muitas mulheres e as levou a ver a educação como instrumento de transformação social.

Louro (2006) diz, ainda, que as meninas vindas de classes sociais mais favorecidas, recebiam ensinamentos focados na linguagem, na escrita e na matemática, mas a intencionalidade do currículo ainda estava voltada para a formação de uma mulher educada e preparada para estar ao lado do marido, geralmente um homem importante na sociedade. Ela deveria saber coordenar as empregadas, e apresentar comportamento recatado ao lidar com as atividades em ambientes abertos, que deveriam ser relacionadas

sempre à igreja. Para muitos educar a mulher com muitas informações não era necessário, afinal ela não precisaria desse conhecimento, seu espaço social e político era restrito, não precisaria pensar, refletir e muito menos agir, apenas organizar as tarefas da casa e as atividades da igreja.

Vemos o quanto é difícil desconstruir esse pensamento social sobre a mulher. As mais pobres e mais ricas sofriam, eram destinadas a tarefas domésticas, não tinham a liberdade de escolher. Com a modernidade foi se abrindo espaço para as mulheres na sala de aula, mas com todo o peso do gênero vindo de acompanhante. Era difícil realizar as tarefas da casa, cuidar os filhos e, ainda assim, ter que estudar. Muitas mulheres, em sua infância, tiveram de cuidar dos irmãos e auxiliar a mãe nas tarefas domésticas, deixando, assim, o estudo de lado.

Louro afirma que, mesmo com a modernização, no início do século XX, a escolarização retornava ao que se entendia por feminino, que era a maternidade como única opção para as mulheres e os afazeres do lar. Ainda considera que,

[...] inspirados nas ideias positivistas e científicas, justificava-se o ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino. (LOURO, 2006, p. 448)

Essa visão que a autora traz, demonstra que, mesmo com os novos currículos e muitos ganhos na escolarização, após muitos anos de luta, as escolas continuavam apresentando-se como uma instituição que fazia parte de uma sociedade com traços patriarcais, reproduzindo diferenças de gênero e ainda tentando normatizar as relações de gênero e gerando estereótipos. Essas instituições não dão conta de uma educação libertadora e livre das desigualdades de gênero, étnicas e de classe, que abrace a diversidade e a liberdade de expressão.

Entretanto embora o país apresente uma legislação avançada, em termos de igualdade formal, ele ainda encontra-se no 53º lugar no índice mundial de igualdade entre os gêneros e, considerando o contexto latino americano, ocupa 6º lugar [...]. (PETERSON, 1997 apud NOGUEIRA, 2005, p. 69).

Esse índice nos preocupa, pois novamente nos deparamos com uma legislação que fala dessas desigualdades, mas que não garante uma igualdade concreta e legítima, nem a permanência na escola ou a mudança de currículo, nem que torne possível enxergar a diferença como elemento positivo e um conceito que deve ser discutido. E é sobre alguns conceitos que foram necessários para a realização deste trabalho, o tópico que desenvolvo a seguir.

2.3 Conceitos: Empoderamento, Submissão e Experiência

Para realizar a análise do material coletado alguns conceitos foram muito importantes. O primeiro deles é o conceito de Empoderamento. Para Cortez e Souza (2008) o conceito de empoderamento feminino (*empowerment*):

[...] deve ser compreendido, como bem descreve Léon (2001), como abrangendo duas dimensões: uma coletiva e outra individual. O empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de auto-estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc). (CORTEZ E SOUZA, 2008, p.2)

Esse conceito nada mais é do que o poder encontrado pela mulher ao praticar ações que lhe dão consciência de liberdade. A mulher se encoraja e busca estratégias para tentar alcançar o que quer, movimento que anterior ao empoderamento não via como possível, pois havia barreiras que a impediam de tentar praticar a ação desejada. Ela aqui, ao se empoderar, quebra barreiras de gênero, toma atitudes fora do seu cotidiano e busca o que deseja, mesmo sendo impedida direta ou indiretamente. Entra em

uma “vida nova” e passa a viver um cotidiano repleto de atitudes diferentes, algumas vezes participando ativamente de movimentos sociais, políticos e culturais, entendendo seus direitos e possibilidades de reivindicações, enxergando um mundo com mais força e entendendo que ele pode ser um espaço de luta e conquistas.

Para Guareschi (2010), o empoderamento está ligado à consciência de liberdade. Para ele é impossível ser livre sem ter consciência do que está acontecendo e do que pode acontecer, conhecer os fatos e refletir sobre a realidade. O sujeito percebe os movimentos a sua volta, participa e relaciona-se estabelecendo, assim, uma posição de poder, pois atua sobre o processo e tem a consciência disso.

O sujeito, ao empoderar-se, percebe seu estado de inferioridade diante de uma relação de submissão que tem com outro sujeito, percebe que pode alterar a posição, então toma atitudes de enfrentar essa relação e não se torna mais diminuído, mandado ou calado. Ele precisa se dar conta dessa relação de poder que existe e com o seu empoderamento acaba tendo uma visão mais clara e assim consegue se desvencilhar e seguir caminhos novos e possíveis.

Além do conceito de empoderamento, temos também o conceito de submissão que é quando nos aceitamos obedecer alguém superior sem chances de expressar nossa ideia, ter nossa própria atitude, estabelecendo uma relação humilhante, pois apenas um tem o direito à ordem, o outro assume um posto de alienação e/ou obediência.

Outro conceito que faz parte desta pesquisa é o de experiência. Para Minayo (2012):

A vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. (MINAYO, 2012, p.02)

A experiência seria como um conjunto de ações que praticamos e vivemos, as guardamos em nossa mente, pois por algum motivo nos tocaram e se tornaram parte de nossa história. As vidas são singulares, cada um tem sua trajetória, sua bagagem, que irá ajudar a determinar as futuras ações. O que trazemos são parte de nossos valores morais, nossas experiências, nossos costumes e a partir deles tomamos nossas decisões e seguimos. Nós, sujeitos, podemos viver por alguns momentos da vida situações iguais, contudo, a visão que teremos da situação dependerá da experiência passada que tivemos, pois nossos sentidos foram tocados diferentemente. As percepções captadas automaticamente serão outras, o momento é singular a cada um.

3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 O primeiro contato – a busca pela pesquisa

O meu estágio teve início na sétima etapa do curso de pedagogia, quando nós alunos e alunas, deveríamos escolher uma modalidade para atuar. A modalidade escolhida foi a EJA. Nas primeiras semanas do semestre, eu e uma colega de curso fomos procurar uma escola para realizar o estágio curricular. Conseguimos espaço para estagiar numa escola da Rede Pública do Município de Porto Alegre. Nas primeiras semanas ficamos envolvidas com a documentação e, logo a seguir, já iniciamos nossa observação, para assim realizar o trabalho com a turma.

A observação consiste em conhecer os alunos, analisar seus níveis de conhecimento e iniciar uma interação, para que consigamos elaborar um planejamento didático pedagógico que seja por uma educação emancipatória e que, principalmente, seja sensível para chegar aos interesses dos alunos. Nosso objetivo sempre foi proporcionar um ambiente de aprendizagens significativas. Durante as semanas de observação, procuramos conhecer a turma e a professora titular, para montar um planejamento didático-pedagógico, selecionando um tema de estudo para ser desenvolvido durante o semestre, como nosso fio condutor, para nos guiar nas atividades durante o estágio.

Nosso fio condutor foi a interação dos sujeitos, pois entendemos que a relação entre os/as alunos/as auxilia nas aprendizagens e um currículo voltado ao sujeito e suas peculiaridades e a esses espaços, favorece relações e aprendizagens. O currículo da Educação de Jovens e Adultos vai ao encontro desses princípios, pois o trabalho pedagógico na EJA não se dá apenas em torno de conteúdos espaços formais mas sim em torno de algo mais abrangente e que seja capaz de ser sensível e tocar seus alunos. Um currículo escolar, para Sacristán (2007),

[...] deve conter uma valorização da cultura como fonte da experiência e dos significados da aprendizagem a ser obtida. É preciso avaliar muito

positivamente a função da escolaridade como fonte de cultura que se transformará em conhecimento, em saberes que se tornarão capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar o mundo, formas de se expressar e de ser. (SACRISTÁN, 2007, p. 123).

A partir do exposto torna-se necessária a reflexão sobre o espaço escolar e de se garantir a valorização da cultura e o saber do aluno, sendo os sujeitos da aprendizagem não apenas os/as alunos/as, mas também os professores, que constantemente devem fazer trocas com seus alunos, pois esse movimento poderá garantir maior interação e aprendizagem. Assim, como Freire (2005) também afirma:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2005, p. 79)

Depois da elaboração do nosso planejamento iniciamos nossa prática de estágio, realizando atividades voltadas à interação social. O tema específico que surgiu durante as primeiras aulas foi sobre saúde e nutrição. Os alunos queriam falar de suas famílias, do que gostavam de fazer, do que gostavam de comer e etc. Na segunda-feira, para complementar nossa carga horária de estágio, tivemos que também observar e estagiar nas aulas de educação física, com outro professor titular. O professor seguia com um projeto que há anos fazia parte suas aulas de educação física: as caminhadas. Nós concordamos com o projeto, afinal tinha a ver com nossos princípios pedagógicos e continuamos com essa ideia, contudo aproveitávamos para conversar com os alunos, conhecer suas vidas e ainda interagir com eles. Nas saídas para as caminhadas muitos assuntos surgiram, nesse momento aproveitávamos para conhecer as trajetórias de vida das alunas da turma, onde elas podiam falar informalmente sobre as marcas de desigualdade de gênero que passaram e enfrentaram por seus caminhos, sobre as estratégias usadas para regressar à escola e ainda momentos de empoderamento que lhes fizeram ver as relações desiguais que viveram e/ou que ainda vivem.

As atividades durante o estágio foram variadas, ao mesmo tempo em que oportunizamos a interação, trazíamos os conteúdos que deveriam ser trabalhados com os/as alunos/as. A decisão dos conteúdos a serem trabalhados eram discutidos com a professora titular da turma. Para aprimorar a pesquisa, realizamos uma atividade inspirada na técnica de grupo focal.

3.2 O caminho metodológico

A escolha do caminho metodológico foi a análise da narração de histórias de vida, coletadas em meu diário de campo de estágio, com abordagem qualitativa.

A relação entre pesquisador e pesquisado se dá a partir das interações estabelecidas, pois há um campo que permite isso, onde o pesquisador não pode falar demais e nem induzir respostas, mas sim ter cautela e dar ao pesquisado confiança para estabelecer nesse espaço a ida e a vinda, onde além do concreto e do dito, haja também a compreensão do subjetivo, daquilo que não é dito. Outro ponto é que o pesquisador deve deixar clara a intencionalidade da pesquisa, deixando o pesquisado à vontade para responder ou não às questões propostas.

Muitas das atividades realizadas no decorrer da docência promoveram ambientes de diálogos e falas, mas para organizar as narrativas uma das atividades feitas foi inspirada na técnica de grupo focal. Por isso recorro ao diário de campo onde minha experiência empírica foi registrada e me despertou elementos para fazer a pesquisa. Meu diário foi minha fonte da pesquisa realizada, lá tenho as respostas das perguntas das alunas, em destaque. Elas trazem consigo marcas de diferença de gênero e por lá encontrei novos caminhos para a pesquisa, onde percebi estratégias de mudança para regresso à escola.

Desde o início da construção do trabalho, no diário estavam registrados os sentimentos, as alegrias, as tristezas, as angústias, as frustrações, os acontecimentos que deram certo e os que deram errado e muitas das narrativas de vida dessas mulheres.

Por lá consegui coletar e encontrar os dados que analisei, a saber, as marcas da desigualdade de gênero na escolarização dessas mulheres, o empoderamento que atravessa suas falas e ainda, as estratégias que usaram para regressar à escola.

As conversas foram conduzidas ao longo do período que permaneci na escola. Desde o início, pedimos às alunas a autorização para utilizarmos suas falas proferidas durante nossas atividades e conversas. Foi criado um termo de consentimento, onde elas assinaram nos autorizando a trazer suas histórias de vida sabendo que, caso não concordassem, eram livres para dizer que não queriam participar. Garantimos também, o sigilo de suas identidades. As entrevistas foram gravadas e transcritas por mim.

O tema da pesquisa teve duas questões norteadoras: “Por que não estudaste na idade dita regular?” e “Por que retornas à EJA agora? As alunas foram incentivadas a falar, sob seu ponto de vista, sobre os motivos que as levaram a estar e ficar na EJA nos dias de hoje. Posteriormente, as respostas das entrevistas tiveram como foco as marcas da desigualdade de gênero e as estratégias usadas para regressar ao ambiente escolar. Pois a partir das respostas obtidas, as estratégias apareceram, tendo como grande ênfase o empoderamento, mas ao mesmo tempo uma submissão entre as relações estabelecidas,. Essas mulheres se empoderaram para buscar o que queriam, se davam conta das relações de poder estabelecidas em seus matrimônios, mas não se desvinculavam da relação de poder, contudo, encontravam alternativas para lidar com essa relação e fazer suas escolhas. O empoderamento é um processo e ele ia e vinha na vida dessas mulheres.

Minha pesquisa se deu, apenas, em torno das mulheres da turma, especificamente em torno de três mulheres com idades entre 50 a 60 anos, que trouxeram em suas narrativas marcas de relações desiguais de gênero existentes em seus percursos de escolarização e no empoderamento feminino visto nelas. Deparei-me também, com uma relação contraditória, onde o espaço de resistência gira em torno do desistir e/ou ficar na escola, onde elas contam com o empoderamento de permanecer, mas também com estratégias que auxiliam esse regresso ao ambiente escolar. Assim enxergamos um

empoderamento, mas ao mesmo tempo a submissão, pois são conceitos que ora andam juntos em suas narrativas, e em outros momentos são excludentes.

As mulheres pesquisadas moravam todas na região metropolitana de Porto Alegre e vinham para a escola de ônibus. Todas já tinha passado por algum relacionamento conjugal, umas eram viúvas outras separadas, contudo já não conviviam mais com o companheiro da primeira relação. Tinham narrativas semelhantes, traziam consigo as desigualdades de gênero e de como essas desigualdades a separaram da escola e de muitos outros caminhos que poderiam ter trilhado na vida. A escolha continua pelas narrativas que tiveram evidência as marcas de desigualdade de gênero, que geraram renúncias na escolarização e também o regresso dessas mulheres à EJA. Elas tiveram de deixar de estudar, pois tinham que fazer tarefas que não permitiam conciliar atividade escolar com atividade doméstica; ou porque foram legadas a maridos agressivos que não permitiam o retorno à escola; esses maridos tomavam as decisões por elas, evidenciando assim diversas marcas de desigualdade pelo gênero, pelo fato de serem mulheres.

Os dados foram analisados a partir das narrativas transcritas, após foram separadas as análises em duas etapas: por desigualdades de gênero e pelas estratégias usadas para regressar à escola.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: DIALOGANDO COM A TEORIA

Este capítulo dedicar-se-á a refletir sobre os relatos das mulheres pesquisadas acerca das suas narrativas de vida, tendo como objetivo identificar as estratégias usadas para regressar ao ambiente escolar, bem como as marcas das desigualdades de gênero encontradas nas trajetórias de vida dessas mulheres.

As narrativas expostas aqui revelarão muitas das dificuldades encontradas pelas mulheres na busca pela escolarização e quais foram as estratégias usadas para regressarem e continuarem no ambiente escolar, pois para elas se torna importante essa busca pelo conhecimento quando percebem que tem esse direito e que precisam buscar por eles.

Os nomes apresentados são fictícios com o objetivo de preservar a identidade das integrantes da pesquisa. As narrativas apresentadas neste trabalho foram transcritas conforme as falas das mulheres, em itálico e com aspas.

4.1 As marcas da desigualdade de gênero

As mulheres que narraram suas histórias de vida traziam consigo marcas de desigualdade de gênero em suas falas, evidência que constatei a partir dos relatos e das conversas feitas durante todo o estágio.

A aluna Maria em várias de suas narrativas expõe com bastante tristeza as muitas dificuldades que teve quando criança na escola. Segundo ela não conseguia aprender, o colégio era longe de casa, por isso acabou saindo e se dedicou aos serviços do lar e também a trabalhar fora para ajudar financeiramente em casa. Os irmãos do gênero masculino tiveram acesso à escola.

“Eu sou do interior e também tinha que ajuda os pais, a mãe nos levava junto pra fazenda. Quando nós viemo pra Caçapava do Sul eu fui pro colégio, mas ja era grande, ai eu tinha... vergonha né, por que no meio dos pequenininho né eu era grande. Ai depois casei... eles escolheram, os pais escolheram o marido.”

Maria deixou a família cedo, relatou uma vida difícil na casa dos pais: eles lhe batiam. A saída encontrada no momento era de casar com um rapaz de escolha do pai. Ao se casar disse que sofreu mais ainda, o marido também lhe batia não a deixava trabalhar e muito menos estudar. Ficou 34 anos casada, teve 6 filhos, 3 morreram quando criança ou antes de nascer. As três filhas que teve também apanhavam bastante do pai.

“...apanhei des que eu casei, ele é pai de todos os meus filhos e foi meu único marido. Ai depois ele trabalhava numa fábrica, ele também nem sabia lê, mas na matemática ninguém lograva ele, ninguém, nisso ele era bom... Ele era daqueles homem sem vergonha. Casei com 19 ano, eu nunca contei que apanhava pros meu pai, eu sô mãe de seis filhos, a minha vida foi muito complicada, ele me batia des que eu casei, perdi meu menino de problema de coração, depois tive as menina, uma gravidez atrás da outra por que não tomava comprimido e ele era ciumento e ia pra “mil e uma noite”, gostava de coisa diferente. Queria estuda e ele não deixava, porque ai eu tive que trabalha e cria as criança né, eu apanhava que nem... tive que me separa, tinha muito medo, quando ele chegava da noitada ele me batia, as vezes nem vinha... Fiquei 34 anos casada com um homem só, eu não usava nem calça de jeans. Eu tinha medo, eu não podia abri a boca.”

Com a ajuda do irmão, tomou a atitude de se separar. Conta que depois da separação começou a trabalhar e a “viver”.

A forte influência do gênero, seguindo um caminho de dominação masculina sobre o feminino reforça as marcas de desigualdade na trajetória relatada por Maria. Pelo pai e pelo marido, que além de querer determinar atitudes e gestos destinados ao gênero feminino, usam ainda, da força como forma de dominação com Maria, isto é, a violência contra a mulher está relacionada à relação de poder entre eles, um atua sobre o outro e, o outro atende essas ordens. Conforme Dantas-Berger e Giffin (2005), “Uma ordem social de tradição patriarcal por muito tempo “consentiu” num certo padrão de violência contra mulheres, designando ao homem o papel “ativo” na

relação social e sexual entre os sexos...”. (DANTAS-BERGER E GIFFIN, 2005, p.2)

A aluna Mare relata que também teve muitas dificuldades de estudar quando criança, além da escola ser muito longe, diz que não aprendia, então a família decidiu retirá-la da escola, afinal também deveria ajudar nos gastos da casa, assim decidiram que ela deveria cuidar dos irmãos mais jovens.

“Áh eu cheguei a estuda quando eu era guriazinha, mas eu não aprendia, estudei dai depois eu fui pra de noite, estudei la perto de casa acho que uns seis meses e dai sai quando meu marido ficou doente, ai depois dai a minha guria que achou esse aqui né.[...] Quando eu comecei a ler ai a minha mãe me tirou do colégio, por que dai eu precisava ajuda né na roça né, eu tinha dificuldade mas eu ja tava lendo, lembro que eu ja tava lendo e ai a mãe disse que eu tinha que cuidar dos irmão né por que era um monte pra ela pode trabalha fora, depois eu casei ai eu continuei, agora voltei né.[...] Bah eu fiquei muitos anos, por que dai não tinha oportunidade dai eu casei, dai veio os filhos, ai trabalhava, cuidava dos filho ai não deu, ai agora que eu não tenho mais.”

Contou que logo se casou e o marido era muito ciumento, não podia estudar nem trabalhar fora e os filhos vieram cedo.

“Casei por paixão, acho que pra sair daquela vida difícil, é a pura ilusão, ai tu conhece o príncipe, depois o príncipe vira sapo, não, só trabalha fora, estudá não [...] Ele falava e eu acabava obedecendo, a não dava ele era muito ciumento, eu tinha que cuida dos filho.”

Mais uma vez, a dominação masculina toma conta da situação e acaba por decidir os caminhos da mulher. Tanto a família, quanto o marido mais uma vez agem como se a mulher não tivesse vontades próprias e nem conseguisse tomar suas decisões e escolhas. As relações que se estabelecem, tomam conta e a submissão do sujeito o cega a ponto de não conseguir se empoderar e permanecer calado e

quieto, entendendo até que essa situação é normal e natural, pelas cristalizações já estabelecidas pelas relações de gênero do casal.

Outro ponto a ser notado da desigualdade de gênero é que nem a família de Maria, que sabe da situação, faz alguma intervenção, pois a entendem como normal em relacionamentos de matrimônio. Entendo que essa relação de dominação é naturalizada pelos componentes culturais como fala Carreira e Pandijarian se torna único e verdadeiro. Segundo Carreira e Pandijarian (2003):

As relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres têm na violência de gênero uma das suas manifestações mais perversas. O componente cultural – fortemente calcado em bases econômicas, jurídicas, sociais e políticas desiguais – é seu sustentáculo e fator de perpetuação. (CARREIRA E PANDIJARIAN, 2003, p.10)

A aluna Tina relata que quando pequena não havia escola onde ela morava. Moravam bem no interior, não tinha acesso a escola, nem a luz nem a água encanada. A mãe, depois que ela cresceu, foi trabalhar na casa de uma família e levou as crianças junto.

“Quando criança a gente morava muito pra fora né... No mato mesmo né, sem água e sem luz, só da bica, não tinha luz. Era só a gente, era só família, não existia escola perto lá. Meu pai bebia e minha mãe acabou separando, era muito trabalho e ela veio para a cidade, e aos pouco ela veio trazendo a gente né, mas daí ela não sabia lê né, que acabo trabalhando em casa de família, e na casa de família ela conseguia pra gente e a gente trabalhava junto. A gente era criança e a patroa não deixava a gente trabalha, os filhos estudavam, mas a gente não podia. A minha mãe não tinha salário, era por trocas, assim de roupa dela, era troca sim de casa e comida e roupa usada que ela não usava mais dele né, das filha dela. Não era casada ainda a minha mãe morreu e eu tinha 16 anos, quando a minha mãe faleceu eu ja conhecia o pai do meus filho”

Tina começou a namorar o ex-marido que mandava cartas a ela, e quem as respondia eram outras pessoas, pois ela não era alfabetizada. Depois de casada quem a ensinou algumas palavras, antes dela entrar na escola, foi o marido.

“Eu casei né professora e fui muito feliz, 18 anos casada, o marido era tudo na minha vida, muito bom a única coisa assim, um bom pai, a única coisa assim eu acho assim na época assim, se eu quisesse estuda eu acho que ele não dexaria., por que ele não queria nem que eu trabalhasse né, porque ele queria sim né, que eu ficasse cuidando ali da casa, a casa e dele, essa coisa toda. Mas ele era uma pessoa muito boa, em seguida do casamento eu engravidei e foi a única maneira assim de preencher minha vida, por que eu vim de fora, quando eu casei sozinha, sem ninguém me desesperai, ele trabalhava de noite, de dia dormia e saia 3 horas das tarde né. E ai eu engravidei e veio filho, ai sim que eu não pensei em estuda, eu tinha que cuida do filho, não tinha como né, ele foi tudo oque eu não tive na vida: pai e mãe, irmão. E ai eu sempre tive vontade de estuda né. Claro no meu casamento eu não consegui.”

Nessa fala percebemos a dominação mascarada pela cultura, uma cultura, de um marido que manda e de uma mulher que obedece, uma cultura que permite uma dominação do homem sobre uma mulher que tem voz, mas é constantemente calada. Conforme Louro (2014),

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura e, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2014, p.45)

Tendo em vista uma sociedade patriarcal, que por muitas vezes têm eles, os homens como atores principais, pois organizam e definem espaços conforme o gênero, a mulher fica de segundo plano, tendo que atender ao que lhe é destinado,

pois não pode estudar, ainda que tenha muita vontade, pois seu dever é cuidar dos filhos. Deparamos-nos nas brincadeiras de infância e configurações escolares que constroem sujeitos; meninos direcionados a brincadeiras voltadas para força, criatividade e ação, já as meninas são incentivadas a brincadeiras que estimulam obediência e passividade. A partir dessas concepções temos uma representação de mulher que vem sendo montada e naturalizada historicamente. Conforme Colling (2004) ela se faz assim:

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos, hierarquizando a diferença, transformando-a em desigualdade, deixando a mulher como única alternativa a maternidade e o casamento. Aos homens o espaço público, onde se centraliza o poder; a mulher o privado e seu coração, o santuário do lar. (COLLING, 2004, p.2)

Essas representações de mulher organizadas por Colling, podemos notar nos relatos das três mulheres. A aluna Maria, se refere ao lar e ao casamento como ação nata da mulher, aliada a dominação do marido que também não a permitia realizar outras atividades. A aluna Mare também afirma que o papel de mãe a forçou a ser assim, e que essa era sua tarefa e propósito único, juntamente com a ideia dominante do marido que tinha ciúmes dela e também não a deixava estudar, afinal ela não precisava daquilo para viver, ele proporcionava o necessário. A aluna Tina também pensou assim de certa forma, cuidou dos filhos, era sustentada pelo marido porque ele a submetia a tal situação. Contudo, todas também buscaram estratégias através de suas vivências para regressar à escola.

4.2 As estratégias e o empoderamento feminino

O retorno das mulheres à escola surge quando elas percebem que podem caminhar com seus próprios pés e/ou quando situações de suas vidas fazem com que essa atividade se favoreça e permita esses elos com a escola.

A chegada da aluna Maria à escola se dá com o auxílio do irmão, que cansado de ver a irmã sofrer com um marido egoísta, que só a maltratava, decide ajudá-la, encorajando-a a tomar a decisão de se libertar de uma vida tão humilhante e dependente. As filhas já não eram mais bebês, eram maiores e para ela essa condição a ajudava a se livrar daquela dependência. O cumprimento de seu dever de mãe já feito a encorajava a tomar uma nova ação. O irmão era bancário, pôde estudar, teve outras oportunidades de vida, teve outras configurações de ser sujeito, e lhe ofereceu um emprego no banco como auxiliar de serviços gerais.

“Passei muito trabalho na minha vida, dai meu irmão disse assim ó, chega de passar trabalho, vou te conseguir um emprego e tu te separa.”

Com esse emprego, essa mulher se empoderou e conseguiu se desvencilhar de suas amarras, amarras duras e que a machucavam. Maria toma a atitude de se separar e seguir sua vida. Pelo seu relato o marido aceitou a separação, não teve problemas com isso, pelo apoio que ela recebeu da família, fator encorajante, segundo ela.

Com o tempo, retornou à escola por influência das filhas que a encorajaram a voltar a estudar.

“Aqui me sinto aceita, aqui aprenderei a enxergar coisas nas ruas, pois me sentir cega não é bom. Os outros não gostam de ajudar quem não sabe ler!”

Essa afirmação reforça a importância de uma escola qualificadora e, ainda, um ambiente emancipador de sujeitos. Essa aluna que não se via estudando, por diversos motivos, entre os quais, a desigualdade de gênero, por ser mulher submissa e não enxergar esse direito, e agora se sentir pertencente a um local que lhe acolheu e lhe

oferece o que procura. Constitui-se, se afirma e se apropria de espaços, de gestos e de atitudes não pensadas anteriormente. O parecer CNE/CEB 11 de 2000, o qual apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos destaca que,

...dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. (BRASIL, 2011, p.8)

A aluna Mare teve uma situação diferente. Sua vinda à escola se deu após ficar viúva quando buscou a escola para se qualificar; foi aí que ela encontrou sua estratégia, se viu livre das amarras do matrimônio. Ela precisou se virar sozinha diante dos contratempos da vida. Sua família não apoia ainda hoje a atitude da mãe de estudar, segundo ela, eles são contra. Essa mulher busca a escola para se aproximar da leitura e da escrita, essa procura pelo pertencimento ao mundo letrado se dá pela fuga de deslocamento social, não saber ler e escrever não implica apenas a decifração de um código, mas sim a leitura de mundo, de hábitos e pertencimentos. Ela encontrou na EJA um meio de empoderamento para a permanência, pois esse ambiente proporcionou a ela uma possibilidade de transformação. A escola, quando libertadora e transformadora, é o principal meio que auxilia o empoderamento efetivo de mulheres. Empoderar mulheres é promover a equidade de gênero, pois:

A aluna Tina também se separou do marido, mas antes da separação já buscava estratégias para conseguir frequentar as salas de aula. Segundo ela, o marido trabalhava com viagens de caminhão. Como ele não permitia que ela estudasse, durante as viagens do marido ela criou coragem e começou a estudar.

“Ele viajava, ele nem sabia que eu estudava, ele passava meses fora de casa, e a vergonha de eu dizer pra ele. Eu queria dizer pra ele que já tinha estudado, mas eu queria apresentar mais pra ele, o que eu já sabia entendeu, eu tinha medo de ele dizer não tu não vai, só que assim né, eu achava que estudando mais ia ter mais autoridade, pra fala entendeu, então queria fazer surpresa.”

O empoderamento de Tina é forte e marcado. Ela é letrada, politizada e participante nas questões da escola, sua emancipação se deu diferente das demais alunas, por suas vivências particulares e singulares, e sua busca de estratégias para ir à escola, mesmo sendo proibida; se salienta pelo fato de ir contra o marido, e de certa forma “traí-lo” com essa atitude. Aqui a relação de empoderamento e submissão andam juntas, pois ao mesmo tempo em que essa mulher se empodera para regressar à escola e enxerga esse novo ambiente como encorajador e fortificante, ela ainda se submete a esconder do marido o que faz, e não pode contar a ele o que aprendeu, como cita Tina em seu relato.

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

A escola tem o papel de dar apoio a essas mulheres e ter um currículo que lhe ajude em seu empoderamento, pois além da realização de estar na escola e de aprender a ler e a escrever, elas se encontram com um sonho antigo, o de regressar ao ambiente escolar. Também, de pular a barreira do não, que por anos lhe foi imposto e agora o cenário muda e elas sabem disso, se sentem pertencentes a esse novo ambiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa e dos relatos dessas alunas aqui apresentados, podemos ainda notar a grande influência da desigualdade de gênero sobre suas trajetórias de escolarização. Além dessas marcas fortes de desigualdades de gênero lhes afastarem desses espaços e lhes colocarem em outros já determinados pelos vestígios do patriarcado, nota-se a luta e um empoderamento por parte delas, que antecede a escola. Movimento esse que as retira da inércia inicial, saem de um matrimônio de amarras e desigualdades.

Esses relatos iniciam uma reflexão de um processo ainda novo, mas que já mostra uma mudança nas relações de gênero que estão ligadas a relações sociais e familiares. A revolta de se darem conta de tudo que passaram em suas trajetórias, das subordinações ao outro, hoje já mostra um encorajamento que as faz pensar e agir diferente, essas experiências ruins as ajudaram a enxergar seus direitos. O direito ao estudo se tornaria um deles, pois conseguiram se empoderar e puderam regressar e perceber esse ambiente como direito efetivo e legítimo.

Esses discursos de diferenças de gênero, que reforçam uma desigualdade foram criados historicamente e foram naturalizados, sendo hoje vistos como discursos próprios e legítimos, determinando assim posições pelo gênero. Discursos parecidos, encontramos nas falas dessas mulheres, que trazem consigo, em suas histórias de vida, as fortes marcas de desigualdades de gênero em sua limitada vida escolar, onde a diferença de gênero foi decisiva na trajetória de não escolarização.

As relações de gênero geram condições quase sempre desfavoráveis às mulheres, e isso se inicia com a educação sexista nas escolas, na família e na igreja, como também nas relações de trabalho, onde existem e se mantêm níveis diferentes de participação, remuneração, distribuição de poder e controle. O que se percebe é que o sexo é um fator que determina a organização do trabalho. O acesso das mulheres, sem dúvida, está ampliado, mas não é igualitariamente distribuído. (CKAGNAZAROFF; MACHADO, 2008, p.2)

Garantir o acesso de escolarização a todas as mulheres regressas de escolas regulares ou não, e implementar políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na escola são primordiais para iniciarmos um combate à desigualdade de gênero. Ter uma escola que auxilie na formação e transformação dessas mulheres e no empoderamento de um gênero que por anos é humilhado e dominado por homens é produzir sujeitos pensantes e atuantes, sempre atentos às relações de poder que vêm e vão surgindo nas dinâmicas sociais.

A investigação por hora permanece assim, contudo há necessidade de maiores análises das dinâmicas entrecruzadas de escolaridade e gênero com mulheres estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. Parecer 11/2000 do CNE. Relator: Jamyl Cury. LDBEN/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

CARREIRA, D.; PANDJIARJIAN, V. **Vem pra roda! Vem para rede!: guia de apoio à construção de redes de serviços para o enfrentamento da violência contra a mulher**. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2003, p.8. Disponível em: <<http://www.redemulher.org.br/publicacoes/vempraroda.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; MACHADO, Lúcia Jácome. **Empoderamento de Mulheres: Avaliação de Impacto de Uma ONG na Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Rio de Janeiro: XXXIII Encontro da ANPAD, p.2, 2008. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-C2439.pdf>>. Acesso em 24 de outubro de 2015.

COLLING, Ana Maria. **As mulheres na ditadura militar**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. **Anais...** Portugal: Universidade de Coimbra, p. 2. Disponível em: <<https://webmail.ufrgs.br/chasque/?task=mail&framed=1&action=get&mbox=Sent&uid=573&part=2&frame=1>>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio. **Mulheres (in)Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal**. Espírito Santo: Psicologia: Teoria e Pesquisa 2008, Vol. 24 n. 2, p. 171-180 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n2/05.pdf>>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

DANTAS-BERGER, S. M.; GIFFIN K. **A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 2, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2005000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 27 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005, p. 79.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 147.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis/RJ: Vozes, p.45, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. IN: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 443-481.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciências saúde coletiva vol.17 nº.3 Rio de Janeiro Mar. 2012, p.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 17 de setembro 2015.

NOGUEIRA, Vera. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. IN: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença – Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Editora Vozes, 2005, p. 65-90.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. IN: RIBEIRO, Vera Masagão(Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001, p. 15-17.

ROSEMBERG, F. EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em 17 de dezembro de 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 117-131.

TRAVERSINI, Clarice Salete; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.02, p. 285-308, jun.2012.

TROJAHN, Luciane de Melo Gonçalves. Eja: Totalidade Inicial 1 – **Experiência pedagógica e de Vida.** Revista: ágora, porto alegre, ano 5, dez 2014. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/eja.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.