

MULHERES, TRABALHADORAS E MÃES: DESAFIOS PARA A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA EJA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FORTALEZA

(WOMEN, WORKERS AND MOTHERS, CHALLENGES FOR COMPLETION OF HIGHER EDUCATION IN AN EJA PROGRAM AT A STATE SCHOOL OF FORTALEZA)

Ivynna Thailane Alexandre Clementino¹

Kaio César de Almeida Cabral²

Fernanda Sleiman Rodrigues³

RESUMO

Esse artigo aborda a mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é investigar os motivos que levaram as mulheres a abandonar os estudos em idade regular, bem como o que fizeram ao retornarem aos estudos na Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se também conhecer as expectativas de mudanças que ocorreu na vida dessas mulheres. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre a trajetória da mulher na educação brasileira bem como uma breve história do EJA no Brasil. Além disso, promoveu-se coleta de dados por meio de entrevistas em escola que oferece Educação para jovens e adultos. Constatou-se que as mulheres deixam a escola, em sua maioria, para assumir o papel de mãe ou para trabalhar para completar a renda. Pode-se observar também que com o retorno aos estudos as mulheres se sentem mais inseridas na sociedade. Usando de visitas a uma instituição de ensino pública estadual e entrevistas com mulheres alunas da EJA, buscamos descobrir quais as dificuldades e motivos mais recorrentes entre elas em relação à conclusão dos estudos.

Palavras-Chave: Mulheres. Dificuldades. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This article discourses about women in Youth and Adult Education - EJA. The objective is to investigate the reasons that led women to drop out of regular school, as well as what they did when they returned to studies in a EJA program. We also sought to know the expectations of changes that occurred in the lives of these women. As a methodology, we used the bibliographical research on the trajectory of women in Brazilian education as well as a brief history of EJA in Brazil. In addition, data collection was promoted through interviews at a school that offer EJA program. Most women leave school to take on the role of mother or to work to complete their income. It can also be observed that with the return to school women feel more inserted in society. Using visits to a state public school and interviews with female students of EJA program, we sought to find out the most recurring difficulties and reasons among them regarding the completion of studies.

Keywords: Women. Difficulties. Youth and Adult Education.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu. E-mail: ivynna_thailanne@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu. E-mail: cesarkaiol@gmail.com

³ Doutora em História. Docente do Centro Universitário Ateneu. E-mail: fernanda.sleiman@uniateneu.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as mulheres estiveram excluídas da sociedade. A construção de sua imagem era baseada no modelo patriarcal, em que eram consideradas frágeis. Assim sendo, eram instruídas a desempenhar “tarefas” relacionadas à vida familiar, como constituir um bom casamento, ter filhos, ser submissa e recatada. Esse modelo tradicional é refletido ainda hoje em nossa sociedade. Por conta disso e dos problemas que se formaram ao decorrer do tempo, muitas mulheres não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular, ou tiveram que abandonar os estudos.

Hoje, por meio da EJA, muitas mulheres procuram voltar aos estudos. Porém, torna-se dificultoso conciliar estudo com a vida secular, mediante as inúmeras tarefas as que mesmas têm que desempenhar no dia a dia.

Diante disso, vê-se a importância de compreender as causas e as dificuldades que as mesmas enfrentam neste momento, observar o contexto em que vivem e a trajetória de vida que levaram até chegar à EJA e refletir sobre como a escola se preocupa com o desenvolvimento dessas mulheres.

Dessa forma, partimos das seguintes problematizações: Quais motivos levaram as mulheres a retornar aos estudos? Quais desafios essas mulheres enfrentam para concluir os estudos no período de escolarização na EJA?

Ante o exposto, o objetivo desse trabalho é investigar os motivos que levaram as mulheres a abandonar os estudos em idade regular, bem como o que fizeram ao retornarem aos estudos na Educação de Jovens e Adultos

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As considerações apresentadas a seguir, trarão um breve relato da história das mulheres na educação, a história da EJA, e como mulheres jovens e adultas foram sendo incluídas nesse espaço.

2.1 Breve história da mulher na educação brasileira

Durante séculos, as características mais atribuídas às mulheres se faziam por razões biológicas, tais como a fragilidade, o recato, a subordinação da sexualidade à vocação maternal.

Em oposição, o homem era conjugado à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. Desse modo, a mulher passava a exercer um único papel na sociedade, que estava estrito a vida familiar, ao casamento e aos filhos. Assim destaca Louro (1997, p. 309): “Quanto àquelas dos segmentos mais baixos, mestiças, negras e mesmo brancas, viviam menos protegidas e sujeitas à exploração sexual”.

Essas diferenças reforçam as concepções tradicionais da inferioridade feminina enraizadas no modelo de sociedade patriarcal em que o Brasil está inserido.

Foram os Jesuítas que desenvolveram as primeiras ações educativas em território brasileiro, ao criarem as escolas alfabetizantes e os primeiros colégios. Até sua expulsão no século XVIII, dispunham de uma vasta rede de ensino. Os padres da Companhia de Jesus ensinaram as primeiras letras para a população masculina infantil e para as mulheres era ensinado a submissão ao marido e à Igreja. Entre a autoridade do marido e a moral da Igreja na figura dos padres, a mulher era absorta num clima inibidor que pregava a não instrução feminina. Nesse sentido, o ideal da educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas.

Mesmo depois da expulsão dos jesuítas do território brasileiro, a Igreja exercia controle sobre a educação no Brasil colônia e isso fez com que se enraizasse ainda mais o conceito da mulher submissa pregada pela Igreja. Louro (1997, p. 372) explica que a valorização dos interesses da figura masculina na sociedade e a centralização de poder atribuído aos homens teve grande influência nas organizações das famílias burguesas e no estabelecimento das instituições educacionais. O primeiro acesso das mulheres em um ambiente escolar foi nos Conventos, fundações de instituições religiosas. Inicialmente, essas escolas eram ofertadas em maior número para os meninos e em menor escala para meninas. Os ensinamentos para ambos os sexos consistiam em: ler, escrever e contar, saber as quatro operações e a doutrina cristã. Porém, logo algumas distinções começaram a aparecer: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Gilberto Freyre (1961, p.73) observa que o regime patriarcal pretendia conceber a mulher como um ser diferente, criando jargões como “sexo frágil” e sexo forte”. No Brasil colonial, essa distinção se apresentava em todas as esferas, desde as vestimentas até nos tipos que se estabeleciam. A sociedade patriarcal agrária evidenciava essa diferenciação em uma dicotomia de moralidade em que o homem era livre, e a mulher um instrumento de satisfação

sexual. Essa dicotomia moral consentia ao homem desfrutar do convívio social, dava-lhe oportunidade, enquanto a mulher cuidava dos filhos e dava ordens às escravas

Mesmo os que defendiam a educação feminina, em geral pessoas de grupos sociais elevados, tinham a concepção que se fazia necessária uma educação cristã mais voltada para a formação moral das meninas, aperfeiçoando um caráter de moral sólido, de bons princípios e, acima de tudo, o papel materno. Nesse sentido, Louro declara:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era, geralmente, complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças, acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2001, p. 373-374).

É dessa forma que centralização do poder sempre se mostrou favorável à figura masculina. O homem se mostrava em evidência tanto na construção familiar, nos mais diversos espaços sociais, como na tomada de decisões. As diferenças entre os gêneros eram completamente perceptíveis, tendo em conta todos os exemplos citados, bem como as matérias ofertadas no ambiente escolar.

Já em relação às meninas das camadas mais populares, a possibilidade ao acesso à educação era praticamente nula. Desde muito cedo, estavam envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores. Essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada. (LOURO, 197, p. 372). Tais tarefas se fincaram como a raiz da falta de escolaridade dessas meninas.

No início do século XIX, vinculada à modernização da sociedade e ao início da industrialização, foi concebida a importância da educação feminina atrelada a construção de uma nova imagem da sociedade, mais organizada, com mulheres dotadas de bons costumes. Legalmente, o acesso da mulher às escolas foi permitido no ano 1827, com a aprovação da primeira lei de instrução pública:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em consenso, julgarem necessário este estabelecimento. (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827).

Nas décadas de 30 a 40 do século XIX, em consequência do Ato Adicional de 1834, foi criada a Escola Normal do Brasil. Para concorrer a uma vaga, os candidatos deveriam ser portadores de idoneidade moral como um ponto mais importante de sua formação intelectual. É o que confirma o Art. 4º. Da Lei da Criação da Escola Normal de Niterói, a primeira a empreender seus trabalhos na década de 30, que estabelecia que “para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa mozerização; e saber ler e escrever”. (VILLELA, 2000, p. 106).

Não só a oportunidade de estudar, as Escolas Normais surgiram como uma saída às mulheres solteiras, como forma de sobrevivência por meio do trabalho que por não conseguirem um casamento, não se tornarem um “peso” na sociedade. Para mais, o magistério era entendido como a extensão das tarefas maternas e, por isso, admissível como trabalho às mulheres. Nesse momento, a mulher tornou-se necessária à sociedade, mas somente as senhoras ditas “honestas” poderiam ministrar aulas. Dessa maneira, o magistério passou a ser pensado como uma atividade feminina. Assim destaca Louro:

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar à educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 1997, p. 376).

Com a industrialização, que veio com o início do século XX, as mulheres começaram a ampliar sua atuação no âmbito do trabalho remunerado. Ocupando agora atividades além do ambiente doméstico e fabril, atuando nos comércios, em lojas, com a família ou não; ou como atendentes em restaurantes e em hospedarias (PERROT, 2007). Em contrapartida a essas

ampliações, as mulheres que tinham anseios em ingressar nas Universidades, ainda eram restringidas a se matricularem em poucos cursos, como Enfermagem e Psicologia.

Apesar das dificuldades, a crescente presença e atuação da mulher nos espaços públicos ampliou o convívio delas com os homens e transformou sua imagem na sociedade. Louro afirma que:

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. (LOURO, 1997, p. 399).

Iniciam-se, então, as manifestações femininas acerca da ampliação de direitos para a mulher não somente no âmbito da educação, mas também no exercício de poder seguir outras carreiras e obter os mesmos direitos que os homens. As experiências históricas dos movimentos sociais criadas pelas mulheres das classes mais privilegiadas tiveram mais destaque na sociedade e se espalharam rapidamente por vários países ao longo do século XX. Tais experiências se perpetuaram por muitos anos, especialmente ressurgindo no Brasil durante a ditadura militar.

Anteriormente, ainda no século XIX, manifestações femininas acerca dos direitos da mulher já haviam sido levantadas. Uma dessas aconteceu na Inglaterra em 1792. Por meio da escritora Mary Wollstonecraft que, inspirada na Revolução Francesa, publicou *A Vindication of rights of woman*, documento no qual defendia a igualdade de direitos para todos e de oportunidades em termos da educação e participação social. Pinsky e Pedro afirmam que:

A Revolução Francesa deixou marcas fundamentais na história das mulheres, tanto por ter seu significado geral na trajetória das lutas pela cidadania quanto por ter sido um período de questionamento das próprias relações entre os sexos. [...]. Além disso, naquela ocasião histórica, vislumbrou-se uma sociedade completamente nova, na qual as mulheres pobres participariam como cidadãs plenas. (PINSKY; PEDRO, 2003, p. 270).

No Brasil, essas questões haviam sido enfrentadas por meio de Nísia Floresta, uma mulher revolucionária que denunciou também a atual situação de submissão que as mulheres viviam. O documento se intitulava como *Opúsculo humanitário*, uma tradução do documento

criado anteriormente por Wollstonecraft. Esse documento foi um dos escritos que mais marcou o feminino no Brasil.

As manifestações femininas têm mais efervescência social nos anos de 1920 a 1960, culminando com o aumento expressivo do ingresso nas escolas e universidades, e nas conquistas dos direitos civis das mulheres. Pinsky e Pedro destacam que:

Uma das dimensões mais relevantes do movimento feminista no Brasil foi ter contribuído para a construção de uma nova experiência da cidadania, forjada na prática da reivindicação na arena pública. Sem jamais abdicar de suas “questões específicas” – aborto, direitos da maternidade, igualdade salarial, etc. [...] Mais do que isso, foi uma das forças que inovaram o campo das lutas sociais e renovaram as práticas políticas. (PINKSY; PEDRO, 2003, p. 510).

As mulheres do século XX se apresentam com total liberdade de frequentar e poder usufruir da mesma qualidade de ensino oferecida à população masculina. No entanto, o modelo patriarcal brasileiro ainda permanece nas entranhas da sociedade brasileira. Nesse sentido, muitas mulheres, apesar do acesso livre à educação, são obrigadas a abandonar os estudos para exercer o papel de mãe ou, como mãe solteira, prover a família.

2.2 Breve histórico da EJA no Brasil

A EJA não é ideia da atualidade e vem sendo aplicada desde a época colonial, por meio dos jesuítas, que tinham como objetivo catequizar e introduzir a língua portuguesa aos índios, não com intuito de instruir, mas como uma forma de manter o controle da população.

No Brasil, sua história se deu de forma invariável. Não existia qualquer ação do governo que desenvolvesse políticas educacionais que pudesse atender esse público

A primeira constituição Brasileira foi outorgada após a independência. Em seu artigo 179, garante a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Mesmo assim nem todos tinham acesso, especialmente a população de baixa renda. No decorrer do século, houve algumas reformas conforme explica Soares:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (SOARES, 2002, p. 8).

Com a constituição de 1891, o ensino básico público passou a ser responsabilidade das instâncias federais. No entanto, a implementação de políticas públicas para os jovens e adultos somente se iniciaram a partir de 1920, com as manifestações dos professores em prol da ampliação de escolas e melhoria na qualidade do ensino.

Na década de 1930, com a implementação do Estado Novo por Getúlio Vargas, surgiu o interesse de atender as necessidades do setor produtivo crescente naquela época devido as políticas de importação, dadas a partir da necessidade de organização do Estado depois da Primeira Guerra Mundial.

A Constituição de 1934 foi substituída pela de 1937 e diminuiu a responsabilidade do Estado sobre a formação educacional. Como confirma Ghiraldelo (2008, p.78), “O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público”. A Constituição de 1937 retirou a responsabilidade do Estado, mas favoreceu o ensino profissionalizante. O objetivo era formar para o mercado de trabalho sem interesse de transmitir qualquer conhecimento científico.

Mais a diante, no ano de 1960, surgiram as propostas pedagógicas de Paulo Freire, a fim de diminuir o índice de analfabetismo no Brasil que, segundo Gadotti, era composto por 76% da população adulta. Essa campanha acabou por ser sufocada pelo governo militar.

O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) se concretizou dentro das reformas dos programas de base e foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, considerando a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo (GADOTTI, 2008).

O PNA previa a “cooperação e os serviços” de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalista, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis”. Desde seus primeiros escritos Paulo Freire preconizava a participação popular na luta contra o analfabetismo. (GADOTTI, 2008, p 40).

No entanto, o programa logo foi interrompido Regime Militar, que decidiu reformar os objetivos do programa, por meio da concepção da preservação das tradições do país. Dessa reformulação, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que vigorou até o ano de 1985. O objetivo era de alfabetizar 11,4 milhões de pessoas em quatro anos e

erradicar o analfabetismo em oito anos. Dez anos depois de sua criação, o MOBREAL não havia conseguido alcançar suas metas. (HADDAD; DI PIERRO, 2006, p. 6).

O programa foi muito criticado pela maneira de verificação da aprendizagem e o pouco tempo destinado à alfabetização, além de ser composto por pessoas sem qualificação. O programa dava mais ênfase à formação técnica e menos a educação integral de qualidade. Bello (1993, p. 23) explica que o projeto era o espelho da fase ditatorial brasileira. Toda a proposta educacional era para atender os interesses políticos vigentes na época.

A EJA, na configuração que conhecemos hoje, somente foi reconhecido a partir dos marcos legais do ano de 1980, como uma política social inclusiva para jovens e adultos. E atualmente, está assegurada pelo Governo Federal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estende essa oferta às pessoas que eventualmente abandonaram ou não concluíram os estudos na idade convencional, se baseando nas realidades desiguais da sociedade pós-moderna. O desafio maior da Educação de Jovens e Adultos é encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização. (HADDAD; DI PIERRO, 2006).

A Declaração de Hamburgo (1997), da V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), destaca e deixa algumas lições acerca da EJA. Uma delas é assumir o caráter público da EJA; a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; e reconhecer a importância da articulação de ações. (GADOTTI, 2008).

A inserção dos jovens e adultos no ambiente escolar foi marcante na redução do analfabetismo no Brasil, e vem transformando a vida de muitas dessas pessoas de forma integral. Porém, devido às desigualdades sociais ainda presentes na sociedade, como a situação de pobreza extrema em que vive uma parcela da população, a maior parte dos adolescentes que passa pela escola não absorve aprendizagens significativas e, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acaba por abandonar os estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2006). Para que esses problemas sejam superados, faz-se necessária a elaboração de práticas da educação continuada e adaptações metodológicas voltadas para a realidade social de cada educando.

Atualmente, o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo da população a partir dos 15 anos de 6,8%, ou seja, 11,3 milhões de adultos. Essa informação foi divulgada pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em junho de 2019, representando um avanço comparado aos últimos anos, mas ainda não atingindo a meta que foi proposta para 2015, que era de 6,5% da população que estava no Plano Nacional de Educação – PNE, que tem como objetivo erradicar o analfabetismo da população brasileira até 2024.

Em 2018, apenas 13 estados atingiram a meta estipulada para 2015. Enquanto os outros 14 estados possuem uma taxa que chega até 17,2% da população, os que não atingiram essa meta concentram-se principalmente na região nordeste do país. (IBGE, 2018)

2.3 Educação de jovens e adultos como um espaço para a educação de mulheres

A volta aos estudos por parte das mulheres aponta objetivos individuais e distintos e, por isso, as conquistas são individuais e distintas. Gonçalves (2014, p.11) explica que as alunas apresentam diversos objetivos para entrar, permanecer não na escola e concluir os estudos, e não é necessariamente a busca por certificações.

Vários são os motivos que fazem a mulher retornar à escola, seja para adquirir conhecimento, melhoria no emprego, socialização, realização pessoal, ou a busca de melhorias de vida para si e para a família. Leão (2006, p. 36) afirma que “ a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas (...) a motivação se dará em face como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”

A exemplo dos motivos citados para a volta para escola em fase adulta, focamos no que está relacionado à busca de uma colocação no mercado de trabalho. Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010, p.8) afirmam que a inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança na maneira em que elas passam a relacionar-se com a escolarização. A busca de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, o que exige o término da escolarização obrigatória

Rieger e Jesus (2011, p. 168) se referem a motivos que vão desde a busca de elevar a autoestima, a solidão de ficar em casa enquanto os outros membros estão estudando ou trabalhando e a busca de novos desafios pessoais. Os autores afirmam ainda que as mulheres buscam na escola mais do que conteúdos, elas querem ser sujeitas ativas e participativas e algumas almejam cursar o ensino superior.

A inserção das mulheres nos ambientes de escolarização de jovens e adultos se constitui como um espaço para a valorização e igualdade da mulher na sociedade. Essa condição é hoje assegurada pela Constituição Federal Brasileira. Porém, essa conquista foi resultado de uma série de manifestações ao longo dos anos.

Um dos avanços marcantes em termos de garantia dos seus direitos em todo o mundo, foi a elaboração e a implementação de políticas educacionais voltadas para educação da mulher, visando o combate ao analfabetismo e o acesso à educação, que passa a entrar na agenda de muitos governos e organismos. (LEONCY, 2013, p. 28).

As mulheres que ocupam as salas de aulas da EJA são aquelas que têm assumido o papel de chefe de família, sendo elas as provedoras do sustento do lar e dos filhos. Em algum momento, não tiveram condições de dar continuidade aos estudos, devido aos dilemas sociais que enfrentaram no passado, bem como uma gravidez não planejada, necessidade de trabalhar para complementar a renda da sua família, afazeres domésticos, casamento ou falta de orientação familiar.

Uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2018, estimou que 24,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos não frequentavam escola ou algum curso da educação profissional ou o pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória, ou, entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior completo. Em relação ao nível de instrução, 55,9% tinham o ensino médio completo ou superior incompleto, 23,1% o ensino fundamental completo ou médio incompleto e 21,0% eram sem instrução ou com o fundamental completo.

Em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do ensino fundamental e 833 mil pessoas o EJA do ensino médio. Dos estudantes da EJA do ensino fundamental, 48,6% eram mulheres. Já no EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%). As motivações para não seguir estudando ou ampliando a sua qualificação. Entre as mulheres, o trabalho foi importante (27,9%), mas a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidado de pessoas foi alegada como principal motivação por 23,3% delas. (IBGE, 2018).

Já a realização de afazeres domésticos ou de cuidados de pessoas, assim como a falta de interesse em estudar, foram mais frequentes entre as os grupos de instrução mais baixa: 15,9% e 34,3%, respectivamente, entre as pessoas sem instrução ou com até o fundamental completo e 16,3% e 27,5%, entre as pessoas com o ensino fundamental completo ao médio incompleto. (IBGE, 2018).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza exploratória, pois tem o objetivo de oportunizar maior proximidade com o problema, com vistas torná-lo mais claro, e organizar hipóteses. (GIL, 1999). A coleta de dados a pesquisa se justifica como pesquisa de campo, pois se estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 2002).

O local da pesquisa foi uma Escola Pública Estadual localizada em um bairro periférico de Fortaleza. A escolha da escola baseou-se na sua localização e na realidade da comunidade, buscando oportunizar resultados reais sobre a realidade das mulheres na EJA.

Os sujeitos da pesquisa foram mulheres alunas da EJA, que estavam concluindo o ensino médio. Nosso objetivo era entrevistar no mínimo cinco mulheres na faixa etária de 20 a 50 anos, a fim de obter melhores resultados para a pesquisa. Ao todo foram entrevistadas seis mulheres de idade entre 20 a 54 anos, todas com filhos, casadas, viúvas ou mãe solteira. Todas estavam fora da escola em um período de no mínimo cinco anos.

Foram realizadas entrevistas a partir de um questionário semiestruturado com as mulheres. A avaliação foi desenvolvida por meio de uma apuração e organização das respostas, para analisarmos as dificuldades e motivos mais recorrentes entre elas em relação à conclusão dos estudos.

As mulheres que participaram da pesquisa e a escola não tiveram em nenhum momento suas identidades reveladas, em vista de evitar qualquer constrangimento para as mesmas. Por esse motivo as mesmas serão chamadas de ‘M-1, M-2, M-3, M-4, M-5 e M-6’. As participantes tiveram total liberdade em solicitar o rompimento com a pesquisa quando não se sentissem mais confortáveis em continuar. A pesquisa tem o objetivo de trazer benefícios para a escola e comunidade na qual estão inseridas e para a sociedade, respeitando aos direitos civis, sociais e culturais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Motivos que levaram as mulheres a abandonarem os estudos na idade regular

Ao questionarmos as alunas da EJA sobre os motivos que as levaram ao abandono da escola em idade regular, todas as entrevistadas responderam que constituíram família, isto é,

casaram e tiveram filhos, dando início ao ciclo da sociedade patriarcal em que estão inseridas, em que as mulheres têm que cuidar dos filhos e excluir qualquer atividade fora de casa.

Apesar das inúmeras conquistas adquiridas pelas mulheres, o imaginário social ainda espera da mulher a postura de anulação em prol da educação dos filhos. Atribui-se a ela a responsabilidade total com a criação das crianças e elas, por sua vez, aceitam essa condição como dever natural. Saffioti (2004) afirma que gênero se relaciona às relações sociais que foram construídas ao longo da história. Os papéis são definidos de acordo com o gênero no que diz respeito a responsabilidades, direitos, dentre outros.

A afirmação do autor pode ser observada quando a entrevistada Mulher - 3 afirma: *“Em 2003, começando meu ensino médio, eu engravidei. Nesse período, eu acabei ficando de recuperação. Depois minha filha nasceu, e eu até tentei continuar, mas acabei desistindo, para acompanhar o crescimento da minha filha. E meu esposo era pescador, não tinha como ele me auxiliar naquele momento”*.

Percebe-se que é com naturalidade que a entrevistada se coloca na posição renunciar ao trabalho e ao estudo para ocupar o lugar atribuído historicamente atribuído a ela: cuidar da família. E o papel do homem limita-se a “uma ajuda” ou “auxílio”. Essa narrativa se repete com o depoimento da M-4: *“Engravidei e não retornei mais para a escola, porque meu esposo não me dava apoio, e eu tinha que cuidar da minha filha”*. Sorj (2010, p. 57) afirma que “as desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família”.

Outro aspecto relevante dentre as respostas das entrevistadas foi o fato de que além de constituir uma família, têm necessidade de trabalhar fora para complementar a renda da família, como afirma M-2: *“Ao longo da minha vida, já trabalhei de faxineira, lavadeira, babá, um pouco de tudo eu fui. Aos dezenove anos eu engravidei, casei, e acabei tendo de abandonar os estudos, pois na época era muito complicado cuidar da minha filha pequena, cuidar da casa, e ainda ter que trabalhar para complementar a renda”*.

Apesar de não ter que abandonar o emprego, percebe-se que a renda do trabalho da mulher é encarada como complementar ou descartável. Essa ideia, de alguma forma, se legitimou e ainda hoje permanece no diferencial dos salários de muitas categorias profissionais. Segundo Gama (2012), nesse modo de produção capitalista existe a divisão sexual do trabalho, que tem como princípios básicos a separação e a hierarquização, ou seja, existem trabalhos

específicos para homens e mulheres, uma vez que o trabalho dessas vale bem menos, se comparado aos homens. Essa divisão é legitimada por uma ideologia naturalista, como algo imutável, que vem historicamente rebaixando as mulheres.

De acordo com Ferreira e Dantas (2009, p.6), 60% da evasão escolar de mulheres advém da necessidade de cuidar dos filhos ou pela proibição do marido. Segundo a ordem patriarcal imposta, o marido é o responsável de direcionar o destino da esposa e dos/as filhos/as. Dessa forma, também foram obstáculos no percurso escolar como indica a fala da M-2: *“Ainda consegui ir para a escola com as crianças por um tempo. Porém, começou a ficar mais complicado porque eles foram crescendo, e eu comecei a ter problemas no meu casamento: meu Ex-marido me amedrontava me reprimia”*; e também encontramos na fala da M-6: *“Meu marido era muito ciumento, não deixava estudar. Parei na 8º serie. Ele dizia que lugar de mulher era cuidado da família e não com contatos com outros homens no colégio. Tive que parar né?”* (sic)

Nota-se que as imposições sociais de gênero influenciam diretamente na vida da mulher, que depois do matrimônio se torna propriedade do homem e da família. De acordo com Alves (2006, p. 23), a condição que advém de uma relação desigual entre sexos, seja em relações familiares, bem como os papéis que são atribuídos ao homem e a mulher, são decisivos nos processos de dominação. Para a autora, as relações de gêneros são relações de poder que se concretizam na dominação masculina e na submissão feminina.

4.2 Motivos do retorno aos estudos

Quando questionadas sobre as motivações do retorno à escola, as mulheres exprimiram aspectos subjetivos, algumas exprimiram uma realização pessoal, como afirma a M-2, *“Hoje meu maior objetivo em retornar à escola é uma realização pessoal, e quem sabe, no futuro, como eu gosto muito de dançar, fazer algum curso para ser professora de dança”*. No mesmo caminho M-4 e M-1, respectivamente, aspiram terminar o ensino médio: *“[...] é um sonho concluir meus estudos, ter meu diploma”*; *“Retornei os estudos com um objetivo, pois era meu sonho terminar desde quando fui obrigada a parar”*,

Percebe-se que é no campo de trabalho que o desejo de voltar a estudar se torna mais necessário. O desejo de concluir os estudos e posteriormente ingressar em um curso ou faculdade é uma vontade que se faz presente na maioria das entrevistadas. M-5 e M-6 buscam, respectivamente, *“[...] terminar os estudos e fazer um curso técnico de estética, ou análise*

laboratorial para me profissionalizar, para mais na frente poder arcar com as despesas de uma futura faculdade”; “É um sonho concluir meus estudos, ter meu diploma. E eu tenho vontade também de fazer algum curso de cuidadora de idosos ou enfermagem”.

As entrevistadas também apontam como principal motivo do retorno a necessidade de trabalhar, o que confirma que a escolarização e o trabalho possuem, para as elas, uma relação essencial, como afirmam M-1 e M-3: *“Atualmente, meu objetivo e foco maior é terminar os estudos, e fazer um curso técnico de estética ou análise laboratorial, para me profissionalizar e mais na frente poder arcar com as despesas de uma futura faculdade”; “Quero fazer uma faculdade de Direito (...) para conseguir meu objetivo, que é ter um trabalho e uma carreira.”*

Essas mulheres buscam na educação um caminho de melhoria de vida, bem como independência financeira, por meio de um trabalho que as satisfaçam de maneira que possam trabalhar com dignidade, sejam bem remuneradas, adquiriram autonomia e qualidade de vida (BARROS; ROCHA, 2008) e como ressalta M-3, *“dar uma vida decente para minha família”.*

As mulheres veem na busca de sua formação uma alternativa para a construção de sua autonomia e elevação da autoestima, pois estar na escola é inserir-se num espaço de socialização e ser valorizada enquanto sujeito. Leão (2006, p. 36) reforça que *“a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas [...]”* e atenta ainda que *“[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.*

As entrevistadas entendem que ao voltar para a escola a visão de mundo se amplifica, há um crescimento na autoestima. Essas mulheres adquirem uma nova identidade: a estudante. E essa mulher adquire consciência de si e do lugar que pertence. M-1 afirma que *“depois que eu voltei a estudar mudou muita coisa na minha vida, porque eu me sentia velha, acabada, como se eu tivesse incapaz, e hoje eu me vejo capaz de tudo, abriu minha mente, é maravilhoso, e renovado”.* O depoimento de M-2 segue a mesma linha, quando afirma que: *“voltar a estudar me abriu as portas em todos os sentidos. Eu consigo socializar melhor, entender melhor as coisas, me libertou, deu um novo sentido na minha vida”.*

Na visão das entrevistadas, a escola é a oportunidade de conhecer um mundo mais amplo e “abrir a mente” por meio da escolarização. O conhecimento, para elas, é instrumento de inserção social e a capacidade se reconhecer como cidadã e se livrar das amarras da invisibilidade social. M-3 nos dá uma visão mais clara sobre o assunto, quando afirma que:

“[...] ao retornar os estudos, minha mente mudou muito, minha visão de mundo é bem mais ampla. Hoje eu percebo que o conhecimento vai muito além do simples diploma e das matérias da escola”. No mesmo caminho, M-4 afirma: “Depois que eu voltei a estudar eu aprendi mais sobre coisas que antes eu não percebia”.

Segundo Oro e Weschenfelder (2010), a elevação da escolaridade, bem como a inserção feminina no mercado de trabalho, trazem a elas novas perspectivas de mudanças e melhoria de vida. Dessa forma, o objetivo da mulher que busca a escolarização, além de ser relacionado a melhoria de vida, reflete a busca por independência, respeito e igualdade”. M-5 confirma o autor, quando afirma que: “Depois que eu voltei a estudar, eu percebi que minhas atitudes mudaram. Eu tenho mais autonomia de identificar meus direitos e meus deveres na sociedade, além de ter adquirido muito mais conhecimento”. Já M-6 afirma que: “[...] meu conhecimento de mundo aumentou e isso é a base para os estudos, e vai além da sala de aula, porque ele ninguém pode roubar de mim”.

A fala dessas mulheres concerne à concepção da educação como libertação abordada por Paulo Freire (1997; 1987; 1989; 1993; 1996) em vários de seus livros, quando o autor defende que a função da educação é a consciência, a desalienação e, conseqüentemente, a humanização.

É neste sentido que a EJA se configura como um caminho para a minimização dos danos causados pela exclusão que foi imposta a mulheres durante muitos anos, pois oferece a elas uma nova chance de poder melhorar suas condições de trabalho e renda. Além disso, proporciona autonomia e empoderamento, que somente a educação oferece, trazendo a elas novas possibilidades de inserção nos espaços de socialização que se ampliam à medida que refletem numa nova visão de mundo.

4.3 Desafios para a conclusão dos Estudos no EJA

Quando questionadas sobre os desafios enfrentados para concluir os estudos, as mulheres relataram diversas situações, que são bem recorrentes entre elas. M-3 afirma que as dificuldades são referentes a uma rotina de trabalho e afazeres domésticos: “Apesar de ter uma rotina muito corrida, pois passo o dia no trabalho, venho direto para cá, e depois quando chego em casa, ainda preciso fazer os afazeres de casa, preparar a janta para o meu esposo e cuidar dos meus filhos”. No mesmo sentido, M- 06 afirma: “[...] minha rotina durante o dia é na

marmitaria, à tarde, mais ou menos às 14 horas, eu vou para casa cuidar dos meus filhos. Pego vários ônibus para chegar aqui (na escola). Então eu tenho que esquecer o cansaço, mas não é fácil”.

Oro e Weschenfelder (2010) afirmam que, apesar das mudanças na sociedade, a mulheres ainda carregam para si toda a responsabilidade da casa e da família. Mesmo que elas estejam trabalhando ou estudando, muitas mulheres buscam nos estudos sua independência e acabam por dobrar e, às vezes, triplicar jornadas.

Outro problema apontado por M-4 é a dificuldade de acompanhar as disciplinas depois de vários anos sem estudar: *“Eu tenho um pouco de dificuldade com as matérias, porque passei muito tempo parada. Mas eu consigo desenvolver no meu tempo”.*

M-5, por sua vez, enfrenta todos os obstáculos citados anteriormente: *“Minha rotina é muito corrida. Eu encontro muitos contratempos, tenho que cuidar de casa e dos meus filhos e minha família não me apoia muito. E eu e meu esposo estamos desempregados, e para ajudar na renda a gente está vendendo lanche no período da tarde”.*

Diante dos desafios apresentados por elas, percebemos que mesmo diante de lutas diárias cansativas, responsabilidades e rotinas corridas, as mesmas ainda assim encontram forças para persistir em seus objetivos, tendo em vista que para elas a busca para concluir esse ciclo é tão importante, pois além de dar um novo sentido as suas histórias, assumem agora um papel significativo em prol da conquista de seus direitos.

CONCLUSÃO

Com esse trabalho, observou-se que as mulheres experimentaram situações que, além de particulares, interligam-se, pois em seus relatos observamos que o modelo de família patriarcal foi apontado como um fator importante para o abandono dos estudos. Embora cada uma tenha vivenciado esse modelo em diferentes períodos de suas vidas, todas contaram que o abandono escolar se deu devido a uma gravidez, namoro e casamento, ou seja, percebemos que a mulher é um ser que para a sociedade deve estar sempre dedicada a atender os anseios da família, o que torna os demais aspectos da vida descartáveis para as mesmas. Concluímos também que, apesar desse aspecto, a necessidade de complementar a renda da casa também foi algo relevante para o abandono escolar.

Observa-se que o retorno aos estudos é algo que para as mesmas só foi possível nesse momento, pois concluíram a tarefa da maternidade/cuidado, ou seja, que agora puderam ter um tempo próprio. Diante disso, concluímos que cada uma, a sua maneira, soube aproveitar a oportunidade apesar das circunstâncias do passado, e do tempo longe dos estudos, pois foi expresso por elas o desejo de se profissionalizar, cursar uma faculdade, ampliar o conhecimento e melhorar a qualidade de vida da sua família. Percebemos também que elas se veem hoje pessoas melhores, tanto em conhecimento, como em saber de seus direitos.

Constate-se também que os desafios que as mesmas enfrentam para concluir os estudos estão aliados aos cuidados da casa, juntamente com a rotina de trabalho exaustiva. Considerando que hoje a mulher também é a provedora do lar, entre as entrevistadas uma está desempregada e busca complementação da renda com trabalhos informais. Algumas entrevistadas relataram que recebem certo apoio da família, outras nem tanto. Porém, as mesmas se mostraram firmes em seus atuais objetivos.

Por fim, conclui-se que o retorno aos estudos, apesar dos desafios enfrentados, vem proporcionando para as mesmas grandes aprendizados, além de um crescimento pessoal, pois as mesmas exprimem, com muita clareza, como se sentem hoje pessoas renovadas e felizes, por estarem na EJA, e por poderem se sentir partes reais desse processo, que tanto vem ajudando-as a retomar projetos de vida interrompidos ou não planejados anteriormente.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. E. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecaacaoeducativa.org.br/dspace/handle/123456789/1743> acesso em: 31. out. 2019

BARROS, J. N; EOCHA, M. M. S. **Mulher, mãe e profissional: uma breve discussão sobre o reflexo dessas escolhas no modo de ser mulher**. Minas Gerais: Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, 2008. Disponível em: http://www.unilestemg.br/kaledoscopio/artigos/volume2/mulhe_mae_e_profissional_uma_breve_discussao_sobre_o_reflexo_dessas_escolhas_no_mundo_de_se.pdf. Acesso em 31 de set. de 2019.

BELLO, J.L.de P. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória,1993. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 20 de out. de 2019

BRASIL, Lei de 15 de Outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1821-1830**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 20 de out. de 2019

FERREIRA, R. de B. C. & Dantas, Veridiana Xavier. (2009). ‘‘ Aluna da EJA: quem é essa mulher?’’. II SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS, E REPRESENTAÇÕES. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, e Universidade Estadual da Paraíba, p. 1-13. Disponível em: < <http://www.itaporanga.net/genero/gt1/38.pdf>>. Acesso em 20 de out. de 2019

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio- INL, 1961.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação de Adultos. In: **Mova, Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo/Instituto Paulo Freire, 2008.

GAMA, A. de S. **O conflito entre capital e trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre os direitos de trabalho e a política de educação infantil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

GHIRALDELLI J., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização dos Jovens e Adultos**. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 15. out. 2019.

IBGE. PNADC - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>> Acesso em: 20 de out. 2019.

LEÃO, G. M.P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 28 set 2019.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. Campinas. 2013. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf Acesso em: 15 de out. 2019.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; UNESP, 1997.

ORO, A. C. WESCHENFELDER, R. C. S. **Mulheres e Eja: o que elas buscam?** Disponível em: <<https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf>> Acesso em: 1 de nov. de 2019

ORO, A. C.; WESCHENFELDER, R. S.; STECANELA, N. **Mulheres e EJA: o que elas buscam?** Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf> Acesso em: 13 set. 2019.

PERROT. M. O trabalho das mulheres – O trabalho doméstico. In: **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT. M. O trabalho das mulheres – Operárias. In: **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007

PINSKY, C. B.; PEDRO, Joana Maria. Mulheres – Igualdade e Especificidade. In: **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.

RIEGER, M. J., I. A. **Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola**. Revista Eventos Pedagógicos v.2, n.2, p. 161–170, Ago./Dez.2011. Disponível: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 28 set 2019.

SOARES, M. B. **Letrar é mais que alfabetizar**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/Magda.html>, acesso em: 13. set. 2019

SORJ. B. Os cuidados com a família e as desigualdades de gênero e de classe. In: COSTA, Albertina et al. (Org.). **Divisão sexual do trabalho, estado e crise do capitalismo**. Recife: SOS CORPO; Instituto Feminista para a Democracia, 2010. p33-56

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso em 10. out. 2019

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

Recebido em: 11/02/2020

Aprovado em: 12/05/2020