

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Samira de Moraes Maia Vigano

Doutoranda em Educação (UFSC)

samiramvigo@gmail.com

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Doutora em Educação (UFSC)

herminialaffin@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa os processos de exclusão vivenciados por alunas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, apresenta como uma das características o atendimento a sujeitos que, por algum motivo, abandonaram os estudos ou não estudaram quando crianças ou jovens. Outra peculiaridade da EJA é a forte presença de mulheres na atualidade, já que muitas se viram obrigadas a abandonar os estudos por fortes marcadores de gênero que culturalmente são perpetuados na sociedade. Para amparar o debate, são significativas as contribuições teóricas de Louro, Saffioti, Poggio e Rosemberg, Bourdieu e Chartier. Situar-se-ão, também, as falas das estudantes de vários núcleos de EJA de Santa Catarina, a fim de trazer discussões relacionadas ao gênero, à mulher, à violência e ao empoderamento. Em vista disso, conclui-se que as relações de gênero são historicamente impostas e influenciaram na evasão escolar dessas alunas, criando violências diversas e que a EJA se apresentou como um espaço de empoderamento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Gênero. Empoderamento.

YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION AS A SPACE FOR WOMEN'S EMPOWERMENT

ABSTRACT

This article analyzes the processes of exclusion experienced by female students who attend Young People and Adult Education (EJA). One of EJA's characteristics is to deal with people who for some reason had to abandon their studies or did not go to school at all during their childhood. Another characteristic is the significant presence of women, since many of them have been forced to quit their studies because of strong markers of gender that are culturally perpetuated in our society. The theoretical framework for this study focused on the contributions of Louro, Saffioti, Poggio and Rosemberg, as well as theorists such as Bourdieu and Chartier. We also bring the testimonies of female students from several EJAs in Santa Catarina in order to discuss about gender, women, violence and empowerment. Results show that gender relations are historically imposed, contributing to school drop outs and creating many types of violence, and that EJA is seen as an empowerment space.

Keywords: Young People and Adult Education. Women. Gender. Empowerment.

INTRODUÇÃO

Este artigo, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos como um Espaço de Empoderamento das Mulheres”, apresenta como tema central o reconhecimento de alguns significados na vida histórico-social de alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do estado de Santa Catarina. Além disso, remete à forte presença de mulheres nas

turmas da EJA, bem como caracteriza o processo de escolarização e detalha um território do qual as educandas fazem parte.

Quando se remete aos aspectos vinculados ao empoderamento, apoia-se em Freire e Shor (1986), que o incorporaram como um conceito ligado à classe social e parte da ação do sujeito, de um desequilíbrio nas relações de poder (FREIRE; SHOR, 1986). Nesse sentido, o empoderamento pode ser entendido como uma ação ou um processo em que o indivíduo toma posse da vida pela interação com os demais, possibilitando mudanças e transformações nas relações sociais (BAQUERO, 2012). O empoderamento passa a ser uma ação individual, fortalece-se no coletivo e se constitui como “um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). O termo foi adotado, inicialmente, por movimentos sociais dos Estados Unidos da América, que lutavam pela emancipação dos excluídos e pela cidadania de grupos segregados, como negros, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência (BAQUERO, 2012). Assim, à medida que se entendem o espaço educativo da EJA, de certa maneira, garante-se o empoderamento das alunas e a compreensão de que essa modalidade de ensino promove, além da elevação de escolaridade, territórios de socialização, de mudanças e de transformações da realidade das alunas.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ressalta-se que a EJA é um espaço, muitas vezes, marcado por estigmas e preconceitos. Há, até mesmo no senso comum, quem compreenda a EJA como uma educação de “segunda chance”, desvalorizada. Isso porque os alunos e alunas dessa modalidade de ensino não puderam estudar quando crianças ou adolescentes, ou foram estudantes que reprovaram diversas vezes. Também há casos de desistência devido à condição financeira (busca de emprego) ou formação de uma nova família (gravidez precoce).

Segundo Arroyo (2006),

[...] no meu entender, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos. (ARROYO, 2006, p. 30)

Entretanto, as alunas que frequentam a EJA trazem várias características singulares, culturas diversas e marcas de violências sofridas no decorrer de suas vidas. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino criada com o objetivo de oferecer uma possibilidade de elevação de escolaridade para sujeitos jovens e adultos que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio no momento em que eram crianças ou adolescentes.

Proveniente de vários debates, desde que se iniciaram as atividades, a EJA se efetivou como uma modalidade da educação básica e dá direito ao acesso à educação de qualidade. Em consequência disso, surge por meio de uma ação de estímulo aos jovens e adultos, a possibilidade de regresso à sala de aula em função das novas demandas do mundo do trabalho, onde a divisão sexual do trabalho e a diversidade de gêneros assumem novas conjunturas. Tais exigências sociais contribuem para o crescimento da população feminina na escolarização de jovens e adultos (POGGIO, 2012) e elas reconhecem a EJA como uma nova oportunidade de inserção social.

Assim, para se compreender a EJA como um espaço de empoderamento das mulheres, buscam-se alguns depoimentos de alunas que estão nas mais variadas turmas de escolarização para jovens e adultos do estado de Santa Catarina. Dessa forma, coletaram-se dados por meio do levantamento de relatos em que as alunas se dispuseram a escrever ou a falar ao serem questionadas sobre os motivos que as fizeram evadir da escola quando mais jovens. Tais relatos foram conduzidos pelos educadores e educadoras das turmas - que não são as autoras desse artigo. Os depoimentos darão subsídios para melhor se compreenderem os dados coletados, vinculados ao grupo de pesquisa em EJA, que tem como objetivo compreender os motivos da evasão das mulheres que hoje estão na EJA.

No decorrer do artigo, apresentar-se-ão as questões de gênero relacionadas aos aspectos da escolarização das mulheres, discorrendo sobre temáticas que fazem referência ao histórico das mulheres na educação, marcadores de gênero e violência simbólica. Para tanto, as reflexões serão ancoradas em contribuições teóricas de Bourdieu, Chartier, Louro, Saffioti, Rosemberg e Poggio. Cabe ressaltar que não há a pretensão de esgotar as possíveis análises e reflexões sobre o tema, mas de trazer ao

debate da EJA as questões de gênero, demonstrando que esse espaço favorece o processo de emancipação e de construção da autonomia das mulheres.

Por fim, é interessante refletir de que maneira as violências influenciaram, em alguns casos, o desvio ou o impedimento ao ingresso "regular" na escola, tornando a EJA uma opção posterior - um novo caminho. Ademais, a cultura dominante colocou as mulheres como reprodutoras ativas da cultura sexista, pois os homens não são responsáveis individuais na perpetuação das relações de poder; tanto eles, quanto elas, ao longo da história, mantêm as tradições que determinam as funções sociais.

CONTEXTUALIZANDO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Ao se problematizarem as demandas referentes às relações entre homens e mulheres e as desigualdades existentes entre os diferentes gêneros, tratar-se-á de algo que está cada vez mais em pauta no contexto atual e que aflora no imaginário popular, de forma equivocada, como o que chamam de: “ideologia de gênero”¹. No entanto, as imposições delimitadas para cada sexo estão pautadas na biologia, na cultura patriarcal e nos estereótipos historicamente produzidos e o questionamento dessas imposições não é proveniente de uma discussão recente, mas de discussões ancoradas nas teorias feministas, que trazem a bandeira da denúncia e da segregação que as mulheres vivenciaram e vivenciam por décadas. Essas questões sugerem um cuidadoso olhar a respeito do debate de igualdade, de marcadores sociais e direitos que foram dissimulados pelos discursos hegemônicos (POGGIO, 2012).

As proposições elencadas pelas teorias feministas enfatizam que é necessária a compreensão do que é ser masculino e do que é ser feminino dentro das imposições históricas, sociais e culturais. Conforme já se enfatizaram essas imposições, elas vão além do caráter biológico que diferenciam cada sexo e “são discutidas à luz de seus condicionantes sociais e culturais, no que pressupõe pensar que as identidades de gênero não são estanques e imutáveis e constroem-se nas aproximações” (POGGIO, 2012, p. 91). São também injunções sociais e culturais, convenções de naturalização de papéis

¹ Não é intenção deste artigo debater a ideologia de gênero, mas cabe ressaltar que se trata de uma deturpação do que o debate de gênero quer realizar na escola e nas demais instituições sociais.

que designaram poder ao homem e promoveram, como resultado, uma sociedade machista e sexista². Desse modo, a discussão sobre gênero é fundamental para evidenciar os determinismos impostos na sociedade (POGGIO, 2012). Todavia, de acordo com Guacira Lopes Louro³, a caminhada feminista não se detém apenas na denúncia da opressão, da discriminação por gênero e nos processos hierárquicos de submissão. O feminismo já ultrapassou essa querela, haja vista que os textos acadêmicos começam a ensaiar explicações e a promover articulações, propondo novos paradigmas para compreender as relações de gênero a partir de várias direções, observando, também, os aspectos relacionados à masculinidade (LOURO, 1995).

O processo de naturalização do sexismo e das relações sociais de dominação, a priori, é calcado em uma cultura que privilegia padronizações e estereótipos, resultando em um determinismo não apenas baseado em fatores biológicos, mas em fatores culturalmente impostos, os quais definiram os homens “normais” (entende-se “normais” como socialmente aceitos, dentro dos padrões historicamente estereotipados e culturalmente construídos e reproduzidos por homens e mulheres) como másculos, fortes e, em certos momentos, até descuidados com a aparência.

Já as mulheres “normais” referem-se, também, às mulheres socialmente aceitas, dentro dos padrões culturais e estereótipos de gênero definidos culturalmente, construídos e reproduzidos historicamente, por homens e mulheres. Essas devem ser femininas, cuidadosas e angelicais e, ainda mais, para que obtenham a felicidade plena, deveriam ou devem se casar e ter filhos ou filhas. Como “prova” de masculinidade, os homens também devem procriar e ter uma ou várias mulheres, dependendo da cultura.

Esse *status* de mulher para o lar sempre vinha (ou vem) em primeiro lugar que os demais: primeiro a família, depois ou nunca, a carreira. Todavia, com o surgimento do capitalismo, a mulher permanece em condições ainda piores, pois a “fragilidade” e subalternidade são cada vez mais reforçadas (SAFFIOTI, 2013). Chama a atenção à

² O dicionário traz a definição de machismo como sendo a não aceitação do homem nos direitos das mulheres, ou ainda, da imposição e dominação do homem sobre a mulher; em relação ao sexismo, trata-se das ações e ideias que privilegiam somente um sexo, ou um gênero. Ao utilizarmos os dois termos, estabelecemos uma atribuição preconceituosa seja na condução do homem ou da mulher, ou seja, qualquer um dos gêneros pode ter comportamentos inadequados para com outra pessoa.

³ Será utilizado em alguns momentos, para as teóricas mulheres, o nome completo, buscando destacar a autoria feminina, a fim de não conduzir o leitor a um oculto/genérico masculino automático.

divisão sexual no trabalho e as exigências de formação e competências previamente definidas e banalizadas por parâmetros sexuais e de gênero (POGGIO, 2012).

De fato, percebe-se que a história foi/é marcada por processos excludentes e de exploração para com as minorias. Falar em minorias não tem a ver com populações com menores números, mas a grupos que foram marginalizados ou discriminados por aspectos econômicos, sociais, políticos ou culturais, a exemplo dos povos indígenas, negros, homossexuais e as mulheres. Esses processos se perpetuaram no decorrer dos tempos e trouxeram, como um dos resultados, a baixa escolarização de algumas mulheres, em face da escolarização maior de alguns homens. Cabe ressaltar que não se trata de uma “via de mão única”, em que as mulheres são incapazes e submissas, pois há processos históricos de resistência, lutas advindas dos movimentos sociais. Entretanto, há mulheres que contribuem na reprodução e na permanência da cultura sexista, como também há homens que se encontram na situação de dominados, seja por fatores de inserção no mundo do trabalho ou por aspectos econômicos.

Desse modo, retrata-se que essa construção dos gêneros não é algo que se deve aceitar como natural, logo, é necessário que se questione, pois, esse mecanismo de segregação seja com mulheres, homens, negros, ricos ou pobres apoiam-se na manutenção do “*status quo*, reforçando preconceitos e estereótipos, sustentados por uma suposta determinação biológica” (POGGIO, 2012, p. 93).

Tais afirmações são historicamente percebidas quando se recorre às práticas sociais que, durante séculos, evidenciaram que a função da mulher era ser “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (SAFFIOTI, 2013, p. 57). Isso fez com que a identidade social da mulher, assim como a do homem, fosse construída por meio da atribuição que a sociedade esperava ver ser cumprida pelos diferentes sexos (SAFFIOTI, 1987). Nesse sentido,

[...] a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser

responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite à mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim. Todavia, esta "permissão" só se legitima verdadeiramente quando a mulher precisa ganhar seu próprio sustento e o dos filhos ou ainda complementar o salário do marido. (SAFFIOTI, 1987, p. 08)

Desde muito cedo, alinham-se conforme os estereótipos do que é um ser feminino e do que é um ser masculino. “A sujeição de gênero, as desiguais relações de trabalho entre homens e mulheres se traduzem, não apenas na divisão e distribuição de tarefas, mas, sobretudo, nos critérios que deliberam a hierarquia e importância das funções” (POGGIO, 2012, p. 94) e a cultura impregna de todos os lados, seja por intermédio das mídias, da família ou da literatura, pois a história revela que o patriarcado atravessa a sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2013).

De acordo com Inês Poggio (2012),

[...] pode-se dizer que a nossa identidade vai se constituindo por meio das relações com os outros e com o mundo. Cada indivíduo, então, incorpora as relações sociais, conformando sua identidade pessoal, sua história e seu projeto de vida durante a sua existência. Com isso, o fato de pertencer a um gênero ou outro, também compõem as primeiras referências de mundo. Entretanto, embora se encontre diversos significados em diferentes culturas, as relações de sexo e gênero são, impreterivelmente, correlacionadas aos componentes políticos e econômicos de cada sociedade. (POGGIO, 2012, p. 91)

Mesmo vivendo perante um conjunto de discriminações historicamente construídas, as mulheres, por meio dos movimentos sociais, fortaleceram-se e começaram a buscar a igualdade de direitos, ocupando cada vez mais os espaços educativos, evidenciando-se uma maior presença feminina por parte dos estudantes da EJA. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), demonstraram que, no ano de 2007, a EJA era composta por 54% de alunas mulheres, com idade entre 18 a 39 anos. Ou seja, a perspectiva de gênero se evidencia nas classes da EJA, porque a construção escolar na sociedade ocidental organizou-se de forma a separar adultos de crianças; católicos de protestantes; ricos de pobres e meninos de meninas (LOURO, 1995).

Por sua vez, as mulheres eram educadas - tanto na escola como na família - por meio de técnicas que reforçavam cada papel social, que incutiam ideais para ser uma boa mãe e uma solícita esposa. Poderiam até estudar, mas teriam de se dedicar, primeiramente, aos afazeres domésticos. O essencial, como nos aponta Chartier (1995), não é de opor termo a termo uma definição histórica do que é masculino ou feminino, mas de identificar mecanismos que se apresentam como naturais na divisão social, reconhecidos e revelados por meio da determinação dos papéis e das funções a que, historicamente, foram inviabilizadas pelas condições desiguais de divisão das tarefas domésticas e sociais (POGGIO, 2012). Além disso, as mulheres tiveram acesso restrito à escolarização devido a uma sociedade marcada pelo modelo patriarcal, que produziu, inicialmente, uma escolarização masculina.

Tais mecanismos de segregação analisados na pesquisa apresentada neste artigo foram identificados nas falas das alunas da EJA de Santa Catarina, o que levou a afirmar que a presença das mulheres nas turmas de Educação de Jovens e Adultos decorre de um longo período de exclusão de direitos a que foram submetidas, não podendo estudar ou sendo “condicionadas” a deixar a escola por questões impostas pela família, pela condição social ou pelo trabalho.

É comum, ainda nos dias atuais, ouvir das alunas da EJA os motivos que as fizeram desistir de estudar e muitos desses relatos relacionam-se com os marcadores delimitados historicamente para cada um dos gêneros⁴. Marcadores de gênero são os marcadores sociais caracterizados pelo gênero ou pelo sexo, que contribuem para a construção de uma masculinidade dominante (LOURO, 1995) e se apresentam por meio de um discurso facilmente incorporado e naturalizado. Tais marcadores serão evidenciados nos primeiros depoimentos trazidos:

Curso o Ensino Médio na EJA, estou fora da escola há 24 anos, parei de estudar aos 11 anos porque a escola era muito longe e minha mãe tinha medo de me deixar ir de ônibus. Aos 11 anos minha vida ficou concentrada nos afazeres domésticos ajudando a minha mãe na criação do meu irmão que tinha apenas 01 ano de idade. Com 18 anos me casei e tive uma filha. Nesse primeiro casamento sempre tive muita vontade de voltar a estudar, mas não tinha apoio do meu marido. Quando me separei, retornei aos estudos, pois quero melhorar a minha autoestima e entendo que a pessoa precisa ter uma

⁴ Vale, aqui, esclarecer que entendemos gênero como uma construção cultural, marcada por atribuições pré-determinadas para cada sexo (biológico).

formação para se sentir viva. (NMVG 35 anos, estudante da EJA do SESI SC)

Eu ia para escola e à tarde trabalhava na roça, ajudava minha mãe na colheita, às vezes estava cansada e não queria ir para aula. Estudei até a 4ª série, depois disso parei, porque meu pai disse que não precisava mais. Eu já sabia ler e escrever, e já estava bom para casar. (MGD, 27 anos, estudante do ProJovem Urbano de SC)

Eu já estava com 14 anos, fiquei só 6 meses e não pude estudar, meu pai disse que filha mulher não precisava de estudo. Com 19 anos me casei, vim embora para Florianópolis e meu marido nunca me deixou estudar. (JRD, 64 anos, estudante da EJA de São José)

Nos relatos⁵ acima descritos das estudantes da EJA, percebe-se fortemente a relação de poder, que se traduziu em violência simbólica. O conceito de violência simbólica foi criado por Pierre Bourdieu com o objetivo de esclarecer as relações de dominação entre pessoas ou entre os grupos sociais. Trata-se de uma violência exercida em parte com o consentimento de quem a sofre, pois não é física, ela se solidifica nas ações, nas exclusões, nos olhares, nas segregações dos espaços. Para Bourdieu (1983, p. 21), caracteriza-se como um espaço onde se manifestam as relações de poder e se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social, tendo em vista a posição que um agente específico ocupa.

Ainda sobre a violência simbólica, Abramovay et al. (2002) evidencia que é importante atentar às diversas manifestações da violência simbólica, que são embasadas no abuso do poder e fundamentadas no que ou em quem se legitima como autoridade. De acordo com Chartier (1995), ao definir que a submissão imposta às mulheres pode ser lida como uma violência simbólica compreende-se o que foi instituído na relação de dominação, construída de maneira histórica, cultural e linguística.

De acordo com Bourdieu (2007), a reprodução de padrões culturais e sociais é garantida por “três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes” (BOURDIEU, 2007, p. 103) e, principalmente, “à família cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina” (BOURDIEU, 2007, p.

⁵ Não serão trazidos os nomes das estudantes que fizeram os depoimentos, como forma de preservá-las, colocamos apenas as iniciais do nome e a idade. A coleta desses depoimentos nas mais diversas EJA de SC só foi possível devido à relação estabelecida com alguns colegas educadores de todo o estado.

103). Todo esse processo de classificação repercute como um habitus⁶ que simula certa neutralidade (BOURDIEU, 1983).

Constituída a partir de normas e representações culturais disseminadas ao longo da história, a violência contra a mulher interiorizada na cultura machista ainda possui índices elevados e as impossibilita de usar as vestimentas que desejam, de estudar ou trabalhar. Segundo Louro (1995), “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, haja vista que, somente no século XIX, elas puderam frequentar escolas mistas. Entretanto, no Brasil, a democratização do acesso à escola se deu somente nos últimos trinta anos, e apenas beneficiando mulheres de uma classe social mais elevada e do meio urbano. Para as mais pobres ou do campo, restou o trabalho do lar ou outro trabalho que se apresentasse como complemento na renda familiar.

No contexto atual, a Central de atendimento à mulher⁷ recebe denúncias por telefone de mulheres vítimas de violências diversas e esses dados estão apresentados em um relatório anual socioeconômico das mulheres (BRASIL, 2013) que exhibe os seguintes números: 27,6% de 88.668 denúncias (100%) foram de violência psicológica e 11,7% de violência moral. Esses dois tipos de violências somam 39,3%, um índice bem elevado, e que merece atenção, pois, em geral, essas violências não são entendidas como agressões, já que se tornam naturalizadas nas práticas cotidianas. Pesquisas mostram que a violência psicológica e moral (simbólicas) são praticadas por pessoas próximas a elas, como maridos, namorados, companheiros, chefes ou parentes e se apresentam, de certo modo, como “brincadeiras” que não devem ser levadas a sério, nem tampouco denunciadas.

A análise dos registros de violência psicológica segundo o tipo evidencia uma clara predominância de ameaças (47,5%) e de danos emocionais, além da diminuição da autoestima (42,3%). As perseguições somam 5% do total dos registros de violência psicológica, o patamar mais estruturado e organizado

⁶ Conceito de Pierre Bourdieu que o situa no contexto das relações com as formas de socialização humana, guiadas por meio de dispositivos culturais, repassados de geração para geração. Convém destacarmos que há reflexos desses dispositivos no comportamento, no corpo e no cotidiano de quem o reproduz.

⁷ A Central de atendimento à mulher funciona pelo “Ligue 180” (ligação gratuita), e foi criada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), em 2005, para servir de canal direto de orientação sobre direitos e serviços públicos para a população feminina em todo o país. Para verificar os dados fornecidos, pesquise em: <http://www.spm.gov.br/ligue-180>

da prática desse tipo de violência. O assédio moral, como modalidade de violência psicológica, foi relativamente pouco mencionado nos registros da Central. Uma possível explicação para essa baixa notificação é o fato de que muitos casos de assédio moral são classificados como pedido de informações pelas atendentes da Central, o que dificulta dimensionar mais precisamente o fenômeno. (BRASIL, 2013, p. 106)

Embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais presente e a ideia de “igualdade” entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem “presas” num sistema em que predomina o domínio masculino. Essa dominação aparece nas falas das alunas, que demonstraram que os companheiros e/ou os pais (mãe e pai) as proibiram de estudar ou, pelo menos, não incentivaram os estudos. “Do exposto, pode-se facilmente concluir que ambos - pai e mãe - contribuem para a perpetuação do poder masculino e adulto” (SAFFIOTI, 1987, p. 39). Os depoimentos abaixo retratados demonstram algumas afirmações descritas nesse artigo.

Estou cursando o Ensino Fundamental e fiquei 25 anos fora da escola, tive que parar de estudar porque os pais não deixaram, pois morava longe e na época não tinha transporte escolar. Quando parei aos nove anos, fui ajudar a minha mãe nos afazeres da casa, comecei a trabalhar por dia nas roças dos vizinhos da família para ajudar na renda familiar, já que meus pais moravam no interior e tinham terras. Aos 18 anos casei e continuei a trabalhar na roça e, logo em seguida, tive dois filhos. Com o passar dos anos aprendi a costurar e vim morar mais próxima da cidade e hoje atuo como costureira autônoma, fazendo pequenos trabalhos no ramo da confecção. Atualmente voltei a estudar, pois sonhava em ser uma empreendedora e entendo que para isso preciso estudar cada vez mais. (AMA, 34 anos, estudante da EJA do SESI SC)

Eu parei de estudar com 18 para trabalhar e ajudar minha mãe e voltei com 34 anos, na 5ª série. Voltei com a vontade de ser uma auxiliar de sala, este é meu sonho, que se Deus quiser vou conseguir. (EP, não informou idade, estudante da EJA de Florianópolis)

Parei de estudar para cuidar dos meus irmãos, tinha 14 anos e estava na 7ª série. Meu pai dizia que eu já tinha estudo demais para quem ia cuidar da casa. Morava no interior de Santa Catarina, lá era tudo no campo e as mulheres ajudavam na casa e na agricultura, quase ninguém estuda mais que a 8ª série. (MAGV, 26 anos, estudante do ProJovem Urbano de SC)

Verifica-se, por meio dos relatos, que as alunas abandonaram a escola por diversos motivos. No entanto, a relação com os afazeres domésticos, o cuidado dos filhos ou irmãos e o trabalho como complemento da renda familiar se demonstraram presentes nas falas apresentadas. Em geral, os afazeres domésticos ainda são de

responsabilidade das mulheres, mesmo que essas trabalhem “fora”. Elas enfrentaram uma dupla, ou até tripla jornada de trabalho, já que, além do cuidado da casa e do trabalho “fora”, há a criação dos filhos e filhas. Embora a contribuição do homem esteja aparecendo cada vez mais, ainda não se entende como “parte de uma função já internalizada socialmente”, pois o papel do homem no cuidado do lar e dos filhos e filhas é apenas o de “dar uma ajuda”. Nessa mesma direção, a renda da mulher é compreendida por muitos como um complemento. Com relação a esses aspectos, percebe-se que ainda hoje “a sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tentam nos fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe” (SAFFIOTI, 1987, p. 09). Em consonância com Inês Poggio (2012), compreende-se que:

[...] as sociedades instituem uma espécie de “definição” de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, por permanecerem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo, são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais. A naturalização das relações de dominação e exploração de homens sobre as mulheres, de povos brancos sobre diversas etnias, assim como de ricos sobre pobres, tem sido um importante mecanismo de manutenção do status quo, reforçando preconceitos e estereótipos, sustentados por uma suposta determinação biológica. (POGGIO, 2012, p. 92)

Outro fator marcante nas turmas da EJA é ver frequentemente as alunas levando os filhos e filhas para a sala de aula, pois não têm com quem deixar as crianças. No entanto, o mesmo não ocorre com os alunos homens que são pais, pois “dentre os fatores propriamente sociais que circulam a condição da mulher [...], há fatores de ordem natural que se mesclam aqui com fatores de origem nitidamente social” (SAFFIOTI, 2013, p. 87). Vale ressaltar que os fatores de ordem natural, como a gravidez para as mulheres, são incorporados nos discursos que fortalecem os marcadores de gênero e impõem às alunas mais um motivo de evasão, conforme os próximos relatos das alunas da EJA:

Estou cursando o Ensino Médio, fiquei fora da escola por dois anos, parei de estudar porque engravidei aos 17 anos e, por isso, me casei. Fui morar junto com a sogra, só consegui retornar aos estudos porque a minha mãe cuida da minha filha para eu estudar, mas eu tenho que fazer um longo trajeto até a casa da minha mãe nos dias que têm aula. E, infelizmente, durante o dia não consigo retornar ao mercado de trabalho, porque ainda não consegui vaga na

creche, já que antes de engravidar tinha trabalhado em uma padaria. Quem é o responsável pela renda familiar é o meu marido que tem 19 anos e trabalha na indústria de plástico. Retornei aos estudos, pois pretendo ter uma profissão e melhorar de vida, quero ser professora. (MSG, 19 anos, estudante da EJA do SESI SC)

Estou cursando o Ensino Médio, parei de estudar quando tinha 15 anos, porque fiquei grávida do meu namorado que tinha 21 anos. Por esse motivo, fomos morar juntos, nessa época trabalhava no comércio. Após ganhar meu filho, mudei de ramo indo para o ramo da confecção, pois o salário é melhor. Retornei aos estudos, pois não me sentia completa, já que meu grande sonho é me formar, mas devido a outras prioridades tive que ir adiando esse sonho por 24 anos. (RWH, 39 anos, estudante da EJA do SESI SC)

Parei no ano de 1988, com 15 anos, porque engravidei. Casei e fiquei cuidando da família. Depois, em 2000, com 28, resolvi voltar ao ensino regular, mas no fim do ano engravidei do filho mais novo e parei de novo. Em 2013, com 40 anos, meu filho mais velho foi fazer EJA e eu me interessei. Com o apoio da família voltei porque queria muito terminar o Ensino Médio e não parei mais. Estou fazendo Pedagogia e termino em 2018. Amo estudar e nunca reprovei nem nunca fiquei em exames finais. Espero concluir a faculdade assim também. (MD, não informou idade, ex-estudante da EJA de Florianópolis)

Eu parei de estudar em 2004 porque estava grávida, eu tinha 16 anos na 6ª série, eu voltei depois com 25 anos de idade. Voltei para poder estudar na EJA porque a minha filha já estava grande e porque era um sonho que eu tinha de realizar esta etapa da minha vida que ficou parada por algum tempo. Hoje estou terminando o 2º grau e a EJA foi uma grande oportunidade para mim junto com os meus professores que tanto me apoiaram. (VC, não informou idade, ex-estudante da EJA de Florianópolis)

Com 15 anos comecei a namorar e com 16 engravidei e me casei. Então, com filho, marido e trabalhando não tinha tempo de estudar. Hoje, tenho quatro filhos, três meninas e um menino, ele tem 19 anos, e elas com 13, 12 e 6 anos. (KSS, 35 anos, ex-estudante do Proeja)

É fato que já há um número significativo de mulheres que se beneficiam da educação para jovens e adultos, todavia, de acordo com Fúlvia Rosemberg (1994), são essas mulheres que, quando decidem voltar a estudar na vida adulta, possuem uma menor possibilidade de concluírem os estudos na EJA. A vida social lhes impõe limitações decorrentes de locomoção (escolas distantes e geralmente no período noturno), cansaço decorrente da jornada de trabalho, as atividades de casa e o cuidado dos filhos ou filhas, netos ou netas. Essas atividades afastam-nas mais da escola, haja vista que ainda são condicionadas e se reconhecem como tal para cuidar dos outros e da

família, e não de si ou pouco de si próprias, diferentemente dos homens, condicionados, educados, ao cuidado de si, em primeiro lugar (ROSEMBERG, 1994).

Mesmo em meio a tantos afazeres, as mulheres buscam se fortalecer e encontram, nos espaços da EJA, um local de compartilhamento de experiências e de socialização, o que as leva a estarem cada vez mais presentes nas turmas de escolarização de jovens e adultos. Em geral, elas declaram os mais variados motivos para o retorno à escola, desde o desejo de melhorar de vida por meio da escolarização, à vontade de ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, à volta ao mundo do trabalho como forma de contribuir para o sustento familiar, conseguir ler a bíblia, receitas ou outros livros. Finalmente, surge, também, um forte desejo de fazer uma universidade ou um curso técnico.

Destaca-se que nos depoimentos das alunas da EJA há um reconhecimento da educação como uma possibilidade de melhorar de vida, de crescimento e empoderamento. Esses espaços educativos já se configuram como uma possibilidade de superação da exclusão que elas vivenciaram durante o percurso escolar (POGGIO, 2012). Os depoimentos das alunas da EJA de Santa Catarina trouxeram à tona alguma visibilidade a essas mulheres, demonstrando que, dentre os mais variados discursos, há questões de violências imbricadas nas relações de gênero e que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem legitimá-la” (BOURDIEU, 2007, p. 22).

Este artigo sugere, sinteticamente, que os avanços ocorrem de forma lenta nas questões das relações sociais e de gênero, e que há muito a se avançar, principalmente, nos tempos atuais, uma vez que existe uma forte pressão social sobre o controle dos corpos e dos comportamentos em relação às mulheres, tendo em vista que são historicamente perpetuadas de geração para geração os marcadores de gênero, a cultura dominante, as crenças, a religiosidades, os estigmas e as definições de papéis masculinos e femininos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados e de algumas falas das estudantes da EJA, ficou visível que a discussão de gênero ainda é carregada de inquietações e preconceitos, pois estigmatizam papéis sociais. Segue a citação recente na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2015), de autoria de Simone de Beauvoir (1980): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”. Tal citação contribuiu nas lutas pelos direitos femininos na década de 1960 e, recentemente, causou um verdadeiro alvoroço nas mais variadas esferas da sociedade. A questão do ENEM apenas solicitava que o candidato indicasse a que movimento a citação se referia.

Em contrapartida, tal enunciado ocasionou “revolta” por parte da bancada mais conservadora no Congresso Nacional, com acusações de doutrinação, além de atingir a reprovação de algumas câmaras municipais que fizeram moções de repúdio ao Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Câmara Municipal de Campinas, no Estado de São Paulo.

Há um receio de que os estudos feministas em relação ao gênero e à violência contra as mulheres atuem com mais força na formação educacional delas, levando-as a pensar criticamente sobre a condição feminina. Tais debates estremecem muitos alicerces da nossa cultura patriarcal imbricada em um fundamentalismo religioso⁸ cada vez mais latente.

O fato é que houve avanços na questão das relações sociais e na discriminação que as mulheres passam; não obstante, constata-se que os marcadores de gênero ainda são perpetuados de maneira a fortalecer uma cultura machista e sexista. Neste artigo, visualizam-se evidências desse processo nas falas descritas das estudantes. Mesmo para aquelas com menos idade, há uma sujeição imposta de forma desigual, direcionando-as às atividades de cuidado do lar e dos filhos e filhas, como uma função unicamente

⁸ O fundamentalismo religioso refere-se ao movimento religioso e conservador que iniciou nos Estados Unidos, no início do século XX, pelos seguidores do protestantismo, em que o objetivo central era de inserir as palavras bíblicas como fundamentais para guiar a vida de todos os seres humanos. Na atualidade, esse fundamentalismo veio à tona com o fortalecimento da bancada de deputados evangélicos no Congresso Nacional, que se uniram a outros deputados da esfera conservadora, a fim de incutir “velhos” princípios conservadores que delimitam o lugar das mulheres, dos homens e dos homossexuais.

relacionada à questão da maternidade. Por meio dos depoimentos, compreende-se que não é uma questão fácil de debater ou de se desconstruir, já que envolve uma cultura dominante, um modismo de papéis, uma mídia tendenciosa que cria e reproduz costumes e crenças que, se alicerçam nas definições do que é ser masculino e do que é ser feminino.

Nessa perspectiva, infere-se que a violência simbólica é garantida por meio das desigualdades de gênero, uma vez que a cultura e a sociedade naturalizam os fatos e os aceitam como corretos e indissolúveis, inculcando no imaginário das pessoas que a manutenção é fundamental à perpetuação de uma determinada sociedade, demonstrada pelo poder dado ao homem pelo casamento. “O casamento incita o homem a um imperialismo caprichoso: a tentação de dominar é a mais universal, a mais irresistível que existe [...] muitas vezes não basta ao esposo ser aprovado, admirado, aconselhar, guiar: ele ordena, representa o papel de soberano” (BEAUVOIR, 1980, p. 222).

É bem importante o que se conquistou até aqui em relação a esse tema, mas a luta está longe de terminar, pois, atualmente, há mais um condicionante que se apresentou recentemente na bancada congressista brasileira e em muitos planos estaduais e municipais de educação, em que as questões de gênero são retiradas, resultando em uma visão misógina e desqualificadora das mulheres e dos homossexuais, como se vê no município de Primavera do Leste, no Mato Grosso. Nesse município, foi aprovada a Lei 1624, de 16 de maio de 2016, pela Câmara Municipal, que criminaliza o trabalho com a diversidade sexual nas escolas e ameaça explicitamente os professores e professoras de exoneração. Além dos planos municipais, há um documento em tramitação no Congresso Nacional - Projeto de Lei nº 867/2015 - que busca combater a "ideologia de gênero".

Em consonância com Heleith Saffioti (2013), enquanto as relações forem reguladas dentro de um sistema capitalista, sempre terá quem domina e quem é dominado. As mulheres, os homossexuais e todos que fogem às “normas” nunca conquistaram a liberdade que tanto desejam, até porque as relações sociais estão pautadas em condições desiguais, seja na distribuição dos afazeres domésticos, na cultura, no trabalho, nas questões biológicas (gravidez, aleitamento e parto). Essa

desigualdade de gênero é um problema de dominação e a dominação se dá a partir da incorporação da ideologia dominante (BOURDIEU, 2007).

Infelizmente, a escola não consegue dar conta de todas essas discussões, mas torna-se primordial evidenciar o significativo papel que a Educação de Jovens e Adultos tem nessas relações, pois essa modalidade de ensino, que por vezes é pouco representada nos campos de estudos da educação, apresentou-se como o local de expectativa e esperança para muitas delas, uma vez que elas relacionam esse espaço como um de território de socialização, de enfrentamento das desigualdades e de empoderamento feminino. “Pode-se afirmar com isso que, atualmente, a EJA tem sido para muitas mulheres uma possibilidade de conquista de autonomia e emancipação e, do mesmo modo, um caminho para a construção de uma sociedade justa [...]” (POGGIO, 2012, p. 95). Ao retomarem os estudos, as alunas perceberam que são pessoas capazes de aprender, que o espaço delas vai além das rotinas de dona de casa, sentindo-se empoderadas. Nesse sentido, empoderar mulheres significa promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e esse processo ocorre quando são realizadas desconstruções provenientes da reflexão crítica na aprendizagem educacional.

Assim, enfatiza-se que as falas das alunas da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de gênero demonstram que as desigualdades estão fortemente representadas no cotidiano dessas alunas e que, mesmo sendo um debate não tão atual, é emergente na construção das subjetividades, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença sexual e o discurso que a funda e legitima (CHARTIER, 1995).

Constata-se, também, que a EJA se constituiu como uma busca de direitos, de retorno ao que lhes foi retirado, um empoderamento; um “direito universal e indiscriminado de escolarização” (POGGIO, 2012, p. 95). E, ao se retornar ao sentido da palavra empoderamento, depreende-se que se trata de “uma educação para a emancipação, concebida, conforme Freire, como ação cultural para a libertação e pode-se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos” (BAQUERO, 2012, p. 184); e que, ao se dar visibilidade a esta temática no atual contexto brasileiro em que as temáticas de gênero são excluídas

dos projetos de lei e dos planos de educação, fortalecem-se as lutas, para que não sejam adormecidas diante dos discursos misóginos e sexistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, abr. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/index>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 2. ed. v. 1 Tradução: Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico das Mulheres**. 1. Impr. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

CHARTIER, Roger. Diferença entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). In: **Cadernos Pagu**. (4), 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censos, contagem populacional, Pesquisa Mensal de Emprego/PME e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul. /dez.1995.

POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: PONTIFÍCIA Universidade Católica de São Paulo (Org.). **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

Recebido em: 06/05/2016.
Aprovado em: 29/06/2016.