

LUDIMILA CORRÊA BASTOS

**TRAÇANDO METAS, VENCENDO DESAFIOS:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE
MULHERES EGRESSAS DA EJA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Março de 2011**

LUDIMILA CORRÊA BASTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Março de 2011

Banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profª Dra Carmem Lúcia Eiterer - UFMG
(orientadora)

Profª Dra Cristina Maria Rosa – UFPEL

Profª Dra Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca – UFMG

Belo Horizonte, 25 de Março de 2011

Dedico este trabalho a todas as mulheres que já frequentaram um curso de Educação de Jovens e Adultos e que acreditam ser possível construir um futuro diferente. Mulheres guerreiras que são exemplo de coragem, determinação e força.

Dedico, principalmente, a minha avó Uda (*in memoriam*), que com simplicidade e amor me presenteou com os saberes mais preciosos. Uma mulher que sempre foi meu exemplo de mãe e amiga.

AGRADECIMENTOS

Sem algumas pessoas este trabalho não se tornaria realidade. Portanto, aproveito este espaço para demonstrar minha gratidão a elas.

O meu primeiro agradecimento só poderia ser a Deus, por todas as bênçãos derramadas em minha vida, pela proteção diária e pelo conforto nas horas de dificuldades.

Ao meu pai, minha mãe, meu irmão e minhas tias Mercês e Zélia, por terem sido a base para alcançar tudo que almejei até hoje. Agradeço por sempre acreditarem em mim e em meus sonhos.

À minha tia e madrinha Therezinha, por ser meu verdadeiro anjo da guarda.

Ao Lucas, por ser uma mistura saudável de marido, amigo, cúmplice e confidente. Pela compreensão com as viagens para congressos, pela ausência nos momentos de escrita e pelo apoio que nunca me faltou. Agradeço, principalmente, por encher minha vida de sentido e felicidade.

À minha vó Nega, por ser meu caso “familiar” de mulher que abandonou seus estudos em prol do casamento e dos filhos e que agora, aos quase 80 anos é uma aluna da EJA.

À Carmem Eiterer, que como minha orientadora, acompanhou cada passo desta pesquisa, sempre me fazendo pensar, aprender e crescer academicamente e também como ser humano. Por ter acreditado em mim e em meu projeto pesquisa. Pela liberdade de escrita e de escolha. Enfim, pela amizade.

À Ana Cláudia, minha afilhada, por dar alegria a todos os meus dias com o seu lindo sorriso.

Ao David, meu querido Peste, grande e eterno amigo, pelos anos de amizade, por ter sido o primeiro a ler o projeto desta pesquisa, pelo apoio no processo seletivo do mestrado e pelo acompanhamento e interesse no decorrer desses dois anos. Enfim, por ser este amigo tão especial e verdadeiro.

Ao Pentagna, pela amizade verdadeira, sincera e pelas horas de conversas descontraídas que sempre me fazem relaxar.

Não poderia deixar de agradecer a Paula Cristina. Nossa amizade começou na graduação, passou pelo processo seletivo do mestrado, pelas disciplinas e chegou até

aqui. Sempre dividindo as angústias, os medos, as conquistas, os trabalhos. Por ter sido minha companheira de todos os momentos.

À Ção, em primeiro lugar, agradeço pela amizade. Depois, agradeço, também, por tudo que cresci com nossa convivência no NEJA e por ser uma das professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho.

À Cristina Rosa, pelo crescimento e pelo diálogo através da leitura de alguns de seus trabalhos. Agradeço também pela boa vontade em vir de tão longe para participar da banca examinadora deste estudo.

Ao professor e companheiro Chico Soares, por ter passado de orientador a um grande amigo. Por ser um homem de boas atitudes e bons exemplos.

À professora Margarita Zorrilla Fierro, da Universidad de Aguas Calientes, pela troca de ideias sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e no México, e por todo o aprendizado e crescimento proporcionado pela nossa amizade.

Às Beatas Geniais, pela força da oração, que me ajudaram muito nas horas difíceis.

Agradeço, com muito carinho, às colaboradoras desta pesquisa, pela paciência, disponibilidade durante as entrevistas, amorosidade e interesse em contribuir.

Ao NEJA e ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, por terem me feito descobrir minha verdadeira paixão e vocação, que é a Educação de Jovens e Adultos. Agradeço, em especial, ao PEMJA, pelos quatro anos em que atuei como bolsista de extensão neste projeto, pelo aprendizado, pela prática diária e pelo primeiro contato com a EJA.

Ao Clube de Mulheres Leitoras do NEJA e suas integrantes, sou grata pela disposição, animação, troca de confidências e ricas leituras seguidas de discussões.

Ao Colégio Sagrado Coração de Maria, que foi aonde dei os meus primeiros passos como estudante e hoje, por ser o local em que atuo como profissional e tento colocar em prática tudo o que acredito para a EJA.

Aos colegas do GAME, pelos trabalhos vivenciados juntos e pelo respeito que temos uns pelos outros.

A todas as mulheres que algum dia foram privadas de dar sequência aos seus estudos e um dia tiveram a ousadia de retomá-los em curso de Educação de Jovens e Adultos. Essa mulheres são razão deste estudo e me motivam a lutar por uma educação mais direcionada aos seus interesses.

Um agradecimento especial a todas as professoras e professores da Faculdade de Educação da UFMG, pessoas dedicadas e comprometidas que me tornaram a profissional que sou hoje.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta Dissertação de Mestrado, etapa tão importante e marcante em minha vida.

EU-MULHER

“Uma gota de leite me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue me enfeita entre as pernas
Meia palavra mordida me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu-mulher em rios vermelhos inauguro a vida.
Em baixa voz violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo.
Antes - agora - o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
motor-contínuo
do mundo”.

Conceição Evaristo, 1996.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se com egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, tendo como objetivo central conhecer as trajetórias delas após a conclusão do curso e compreender os efeitos permanentes da escolarização em suas vidas. Dessa forma, a investigação almejou compreender como essas mulheres avaliavam a influência da escola em sua qualidade de vida e como a convivência escolar poderia ou não transformar suas relações com a sociedade. Os resultados apontam que, mesmo aquelas mulheres que não deram sequência aos seus estudos após a conclusão do curso de EJA, valorizavam a escola e atribuíam a ela o aumento da confiança em si mesmas, inserção e reinserção no mercado de trabalho, convivência social e efetiva condição de pessoas portadoras de direitos e deveres. Concluímos que a escola simbolizava para essas mulheres a oportunidade de mudança de vida, pois elas a viam como a porta para o crescimento profissional, independência financeira, crescimento pessoal e aumento da autoestima, sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos. Desse modo, a análise proporcionou a reflexão sobre como a frequência a um projeto de EJA e sua conclusão poderiam contribuir para que suas egressas modificassem seus valores e a forma de pensar a sociedade, traçando novos objetivos e metas de vida, sentindo-se, em alguns momentos, mais valorizadas, confiantes e orgulhosas, em outros com sentimento de desilusão frente às expectativas que ainda não se cumpriram.

Palavras - chave: EJA, gênero, egressas, trajetórias

RESUMÉN

Esta investigación se desarrolló con mujeres que concluirán los estudios medios en el Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos de la UFMG, con el objetivo fundamental de conocer las trayectorias de ellas después de este momento de sus vidas, tratando de comprender los efectos duraderos de la educación. Así, la investigación tuvo como objetivo entender cómo estas mujeres evalúan la influencia de la escuela en su calidad de vida y si la influencia de las experiencias en la escuela pueden o no pueden cambiar sus relaciones con la sociedad. Los resultados muestran que incluso las mujeres que no dieran orden a sus estudios después de graduarse en la EJA valorizan la escuela y pues creen que ella puede dar una mayor confianza en sí mismas, posibilita la integración y la reinserción en el mercado de trabajo e una mayor participación en la vida social, además de actuación real como personas portadores de derechos y deberes. Llegamos a la conclusión de que la escuela representa para estas mujeres la oportunidad de un cambio de vida, porque la ven como la puerta para el crecimiento profesional, capacidad de recaudar sus propios ingresos e independencia económica, además el crecimiento personal y el aumento de la autoestima, el sentido de la igualdad ante sus maridos, hijos y amigos. Por lo tanto, este análisis proporciona una reflexión sobre cómo la frecuencia a un proyecto de EJA y su conclusión puede contribuir para que sus alumnas puedan alterar sus valores y su forma de pensar sobre la sociedad, el establecimiento de nuevos objetivos y metas de la vida.

Palabras - clave: EJA, género, ex-alumnas, caminos

ABSTRACT

This research was developed with alumni of the Basic Education Program for Youths and Adults at UFMG, with the central aim of knowing the trajectories of them as alumni of this program, trying to understand the lasting effects of schooling in their lives. That way, the investigation aimed to understand how these women evaluate the influence of school on their life's quality and the influence of experiences of the school period may or may not transform its relations with society. The results show that even those women who did not give sequence to their studies after EJA graduation value the school and give her increased confidence in themselves, integration and reintegration into the labor market, social life and actual condition subject to the bearers of rights and duties. We concluded that school is the symbol of the opportunity of a life's change for these women, because they see it as a door for professional growth, ability to obtain their own income and financial independence, personal growth and increased self-esteem, sense of equality before their husbands, sons and friends. Thus, this analysis provides a reflection on how the frequency to a project EJA and its conclusion could contribute to its alumni that would change their values and way of thinking about society, making new objectives and life's goals.

Key - words: EJA, gender, egress, paths

SUMÁRIO

Capítulo 1: INTRODUÇÃO	13
Capítulo 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	19
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico, conquistas e desafios	19
2.2 Sujeitos da EJA e suas peculiaridades	25
2.3 Relações de gênero na Educação de Jovens e Adultos	26
2.3.1 Breve histórico da educação das mulheres no Brasil	28
2.3.2 A educação da mulher nos dias atuais	32
2.3.3 Conceitos de gênero e sexo	35
2.3.4 Estudos sobre relações de gênero	37
2.3.5 Relações entre gênero e a mulher educanda da EJA	39
Capítulo 3. TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG	44
3.1. As experiências em EJA no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG	48
3.2 O primeiro contato com algumas egressas	57
3.3 Seleção das colaboradoras	60
3.4 Desenho metodológico: procedimentos e instrumentos de entrevistas	61
Capítulo 4. APRESENTAÇÃO DAS COLABORADORAS E DE SUAS TRAJETÓRIAS	64
4.1 A entrevistada Augusta Soares	64
4.2 A entrevistada Generosa Carneiro	70
4.3 A entrevistada Júlia Silva	77
4.4 A entrevistada Lúcia Maria	81
4.5 A entrevistada Regina Helena	87
4.6 Analisando resultados: dialogando com a teoria	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994, p. 310).

A relação entre gênero e a Educação de Jovens e Adultos tornou-se um tema bem familiar para mim. Por perpassar minhas relações profissionais, acadêmicas e, principalmente, pela minha história familiar. Minhas duas avós, Nega e Uda, enfrentaram, ambas, dificuldades para concluírem seus estudos, por diversos motivos, mas todos agravados pelo lugar social ocupado pela mulher durante muito tempo.

Com efeito, minha avó materna, Uda (*in memorian*), ficou órfã aos sete anos de idade, juntamente com mais seis irmãos. Sua irmã mais velha teve que assumir a responsabilidade de cuidar dos mais novos, da fazenda e das coisas da casa. Para tal tarefa, abriu mão de terminar seus estudos com a idade que geralmente as crianças o terminam. Somente após todos os irmãos crescidos, pôde dar sequência aos estudos e se formou em um curso técnico em enfermagem. Não se casou porque no período em que as moças encontravam seus namorados e se casavam, ela estava muito ocupada cuidando dos seus irmãos. Minha avó, também não concluiu seus estudos. Quando estava na 3ª série do antigo curso primário, conheceu meu avô Sérgio (*in memorian*). Os dois começaram um namoro que culminou em casamento. Assim, os estudos foram interrompidos e nunca retomados.

Passou, então, a vida dedicando-se aos cuidados da casa, dos nove filhos e, posteriormente, dos vinte netos. Confessava ter sido extremamente infeliz no casamento, mas nunca se separara porque acreditava que o matrimônio deveria ser para sempre. Com a morte do meu avô, em 31 de outubro de 1996, herdou alguns bens e não tinha a menor noção de como administrá-los, pois sua vida se restringia, até então, basicamente, a tarefas domésticas. Dez anos depois, vítima de um câncer no intestino, após logo período de sofrimento, para ela e para todos nós que a amávamos, faleceu no dia 17 de Outubro de 2009. Ficou para nós os grandes aprendizados por ela deixados e a sua doçura. Viveu carregando grande inocência e pureza refletidas em suas atitudes até

os últimos de sua vida, sempre preocupada com os outros se esquecendo, muitas vezes, dos seus próprios sonhos.

Nega, minha avó paterna, também teve uma vida difícil. Nunca frequentou a escola quando criança, mesmo com um estabelecimento de ensino próximo a sua residência. O problema é que seu pai julgava que na roça estudo não faria diferença. Seus pais eram muito pobres e, passando por situação financeira muito ruim, sem condições para sustentar todos os filhos, resolveram casar as moças o mais rápido possível. Assim, minha avó se casou aos quatorze anos e aos dezesseis já veio o primeiro de oito filhos, meu pai. Com dez anos de casada, ficou viúva. Ela e os filhos, que eram apenas crianças, tiveram que trabalhar para conseguir o sustento, chegando a trabalhar até como boia-fria. Com muita dificuldade, os filhos cresceram.

Aos 68 anos, morando em Uberlândia, matriculou-se em um curso destinado a jovens e adultos na associação de moradores de seu bairro. No início tinha vergonha de contar que tinha voltado a estudar, pois se achava velha demais para isso. Mas, com o passar do tempo, foi ficando orgulhosa dos seus aprendizados, dos amigos e até do namorado que conheceu na escola. O que ela não contava é que um de seus filhos, que ainda hoje mora com ela, iria necessitar de seus cuidados novamente. Ele, que já tinha uma perna paralisada devido a uma injeção aplicada de forma incorreta quando era garoto, caiu do ônibus e acidentou a outra perna. Logo precisou interromper seus estudos para dar assistência ao filho. Ela diz que ainda voltará à escola, assim que o filho estiver bem novamente. Incentivos familiares para isso não faltam.

Na esfera acadêmica, minha relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou assim que entrei para a Faculdade de Educação da UFMG, pois durante os quatro anos da minha graduação em Pedagogia, atuei como bolsista na área de Psicopedagogia do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG (PEMJA) e, posteriormente, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG (NEJA), desenvolvendo diversas atividades, como por exemplo: atendimento e acompanhamento pedagógico de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, a organização de trabalhos de campo, eventos culturais, atividades extraclasse e desenvolvimento de dinâmicas de grupo. Nesse Programa, o atendimento da área da Pedagogia sempre foi muito solicitado, principalmente, por suas alunas, ora por questões ligadas à escola, ora por questões particulares. Isso fazia com que, como monitora de pedagogia, meu contato com as alunas fosse grande. Dessa forma, surgiu a necessidade de conhecer

melhor suas trajetórias de vida, seus anseios, objetivos e dificuldades em relação ao estudo para, então, elaborar atividades com aplicação prática em suas vidas.

Sendo assim, meu trabalho de conclusão do curso de graduação, a monografia, intitulado *A mulher e a Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão acerca de trajetórias escolares femininas*, trata das trajetórias escolares das alunas da educação de jovens e adultos no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG.

Nesse estudo faço um levantamento do perfil da mulher, aluna do PEMJA, buscando conhecer quais as razões que as incentivaram a voltar a estudar, quais eram suas expectativas e objetivos em relação à escola e as dificuldades que enfrentavam para se manter matriculadas e frequentes. Para isso, parti do estudo do processo histórico da educação da mulher no Brasil para verificar como as mulheres foram, durante muitos anos, excluídas do processo educacional e como conquistaram o *espaço* que possuem hoje, dentro deste campo.

Dentre as reflexões proporcionadas por esse estudo, destaco o fato de, apesar das dificuldades comuns enfrentadas, a grande maioria das alunas almeja prosseguir os estudos após a conclusão do Ensino Médio, seja em um curso técnico, profissionalizante, seja em uma faculdade. Esses pontos definiram o objeto desta pesquisa: investigar os efeitos duráveis da escola na vida de mulheres egressas de cursos da Educação de Jovens e Adultos, neste caso, na UFMG. Pretendo, também, compreender melhor se e como o conhecimento sistematizado da escola pode modificar as relações dessas mulheres com a sociedade.

Vale lembrar que, desde o término da graduação, atuo como professora da 3ª e 4ª séries do Curso Noturno Bom Pastor, a EJA do Colégio Sagrado Coração de Maria-BH, também conhecido como *Sacré-coeur de Marie*. Os educandos e educandas deste curso são majoritariamente moradores do Aglomerado da Serra, situado nas proximidades desta escola. Desde o início do meu trabalho notei que a infrequência por parte das mulheres era bem superior a dos homens. Investigando, constatei que a causa deste fenômeno era o fato de minhas alunas trabalharem como empregadas domésticas e muitas, morarem na casa de suas patroas. Quaisquer eventualidades na rotina das casas aonde trabalham, como um jantar, uma visita inesperada, faz com que elas sejam impedidas de ir até a escola.

Quanto à bibliografia referente ao tema em estudo, podemos dizer que as referências bibliográficas que tratam diretamente da relação gênero e EJA são escassas e, além disso não localizamos muitos estudos que nos informassem acerca da trajetória

de egressas da EJA. Ante tal constatação, procuramos investigar, pelas mulheres objetos dessa pesquisa, quais são os caminhos percorridos, quais as mudanças ocorridas na vida delas após a conclusão dos estudos na EJA e como o curso frequentado pôde ou não ter contribuído na escolha dos diversos caminhos traçados por elas após o percurso escolar. A propósito, Rosemberg, Pinto e Negrão (1982), há quase trinta anos, já destacavam ser fato relevante aumento do grau da escolarização da mulher no Brasil. Entretanto, afirmavam que pouco ou quase nada se sabia sobre os efeitos dessa escolarização, nem que utilização as mulheres têm feito dela em suas vidas, já que a passagem pela escola era agora mais numerosa e mais longa. Por conseguinte, procuramos investigar nesta pesquisa, a forma pela qual a educação escolar tem alterado a qualidade de vida e a inserção dessas mulheres dentro da sociedade.

Posto isso, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG atendia, segundo Bastos (2008) a cerca de 400 alunos, em grande parte do sexo feminino. Aliás, o público feminino é maioria neste Programa de EJA, como também nos demais segmentos educacionais, inclusive no ensino superior, na atual sociedade brasileira, segundo dado do site oficial do IBGE¹. De acordo com estes dados, os homens estão em desvantagem no processo de escolarização, nos últimos anos, em relação às mulheres. Como causas para tal evento, o IBGE aponta o próprio fato de a maior parte da população brasileira ser composta por mulheres (cerca de 96 milhões) e de haver, atualmente, certa universalização do ensino, garantindo a ele o acesso da população feminina.

Dessa forma, num Programa, que atende em grande parte ao público feminino, como é o caso, julgamos importante avaliar se as propostas, as metodologias de ensino e as formas de avaliação usadas se adéquam às necessidades desse contingente de educandas, que apresenta características tão específicas. Para isso, desenvolvemos nossa pesquisa voltada para o estudo das trajetórias escolares das mulheres, após o período escolar, verificando se o conhecimento sistematizado e institucionalizado influenciou em suas escolhas posteriores e como transformou ou não suas relações com os outros e consigo mesmas.

Com base nessas informações realizamos um estudo com enfoque específico nessas mulheres, educandas, que, como sujeitos sociais, conquistaram afinal seu espaço

¹ Dados em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/mulher/mulherhoje.html>; acesso em 29/12/2009, às 16h00min.

na escola e lutaram com dificuldades para mantê-lo e concluir seus estudos. Nesse sentido, buscamos investigar de que maneira e em que sentido as vivências proporcionadas pela educação escolar têm ou não alterado a qualidade de vida das egressas do curso de Educação de Jovens e Adultos e concluíram o Ensino Médio, neste caso, na UFMG. Motivou-nos a idéia de compreender se e como o conhecimento sistematizado da escola poderia modificar as relações dessas egressas com a sociedade e quais seriam os efeitos duráveis da escolarização para elas. Dessa forma, estruturamos este trabalho em cinco capítulos.

Seguindo a *Introdução*, o capítulo 1, temos o capítulo 2 intitulado *Contextualização da pesquisa*. Recuperamos nele, parte do histórico, das conquistas e dos desafios enfrentados pela EJA no Brasil, evidenciando sua longa história. Apresentado o panorama geral da situação da EJA, apontamos as experiências vivenciadas no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, local de formação escolar das colaboradoras desta pesquisa. O grande foco deste capítulo é mostrar quem são esses sujeitos, educandas da EJA, objetos de nossa pesquisa. Logo após, ampliamos a discussão sobre as relações de gênero na EJA, apresentando elementos que permitem diferenciar os conceitos de sexo e gênero adotados pela pesquisa. Para tal, remetemo-nos à história da educação das mulheres no Brasil, até chegar à situação da escolarização feminina nos dias atuais.

O capítulo 3, *Trajetórias de egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG*, trata, primeiramente, das experiências em EJA na Universidade em questão e, logo após, relatamos como ocorreu o primeiro contato com o universo de egressas da EJA e, especificamos, a metodologia adotada pela pesquisa.

No capítulo 4, *Apresentação das colaboradoras e de suas trajetórias*, evidenciamos as trajetórias de um grupo de cinco egressas deste Programa, selecionadas conforme alguns critérios estipulados, como faixa etária e ano de conclusão do Ensino Médio. Retratamos a história de vida de cada uma delas, antes, durante e após o retorno à escola, mostrando as dificuldades enfrentadas, as expectativas com relação à escola bem como os sentimentos após a conclusão dos estudos. Feito isso, analisamos suas trajetórias, identificando e analisando as regularidades e irregularidades nos casos apresentados.

No capítulo 5, as *Considerações Finais*, finalmente, verificamos que, o retorno à escola trouxera resultados considerados por elas positivos como a concretização de alguns sonhos adormecidos, socialização com colegas de turma e aumento da

autoestima e da confiança em si mesmas. Todavia, concluímos que a escola simbolizava para essas mulheres a oportunidade de mudança de vida, porta para inserção e reinserção no mercado de trabalho, chance de crescimento profissional e uma forma de sentirem iguais e mais valorizadas perante seus maridos, filhos e amigos. Percebemos que quando as expectativas frente à conclusão dos estudos não se cumprem, geram-se sentimentos de melancolia e frustração perante os sonhos não realizados.

Em seguida, apresentamos as *Referências Bibliográficas* usadas para desenvolvimento deste estudo e análise de seus resultados, fonte de reflexões, questionamentos e respostas para diversas indagações.

Por fim, apresentamos os *Anexos*, que nos ajudam a ilustrar melhor algumas das falas de nossas colaboradoras, como fragmentos de um livro de receitas culinárias e duas poesias redigidas por uma das interlocutoras, publicados em seus períodos escolares, citados em trechos de suas entrevistas. Também nos anexos encontra-se o que utilizamos para nortear as narrativas das colaboradoras.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O mundo não é. O mundo está sendo.
(FREIRE, 2002, p. 46).

Entendemos que a educação de jovens e adultos, assim como as demais modalidades de educação brasileiras não se revela um campo de ação pedagógica homogêneo. O pesquisador que procurar uma unidade nas teorias e ações nesse campo frustrar-se-á ao perceber que nele coabitam discursos e práticas díspares e conflituosas (CUNHA, 2009, P.15). Nessa perspectiva, este capítulo destina-se a relatar alguns estudos existentes sobre a EJA, destacando pontos importantes de sua história e algumas conquistas já existentes nessa área, bem como os desafios a enfrentar.

Como um dos nossos objetivos neste capítulo é evidenciar quem é esse sujeito, educanda e educando da EJA, que pretendemos retratar ao longo do presente estudo, descreveremos, primeiramente, a situação dessa modalidade educacional no Brasil, para maior familiarização com esse público. Dessa forma, também o objetivo geral da pesquisa, ou seja, análise das trajetórias de mulheres egressas da EJA da UMFG será tratada aqui.

Dito isso, de acordo com Rosa (2004), nenhuma cidade é imune ao seu passado. Num país de tantas diversidades culturais, cada recanto de seu território guarda um pedacinho da história de quinhentos anos. Com base nesse pressuposto, na busca de elementos que nos permitam situar a temática em questão, remetemo-nos à história da educação das mulheres no Brasil, até chegar à situação da escolarização feminina nos dias atuais. Também focalizaremos o conceito de gênero adotado pela pesquisa e apresentaremos estudos sobre relações de gênero e suas ligações com a mulher educanda da EJA.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico, conquistas e desafios

A natureza política da educação assegura a impossibilidade de se desenvolver uma ação educativa neutra, mas não assegura o direcionamento político-pedagógico. Esse dado é em função dos valores, dos objetivos, das metas que se pretende alcançar.
(MONTEIRO, 2000, p. 134)

Como reforça Arroyo (2006), o campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma longa história², pois o analfabetismo e a escolarização de adultos não são novidade no cenário educacional. Contudo, esse campo ainda não é plenamente consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Revela-se, assim, um campo aberto a todo cultivo do qual vários agentes participam ao longo de sua tensa história. Nessa mesma direção, Lopes e Souza (2003) mostram que a história da Educação de Jovens e Adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Para Lopes e Souza (2003), no período da colonização brasileira, a alfabetização de adultos tinha, por objetivo, a instrumentalização da população de baixa renda, ensinando-a a ler e escrever. Foi somente na Constituição de 1934 que se estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação o qual indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo, em suas normas, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando de uma economia baseada na agricultura para uma economia centrada na indústria. Essa mudança gerou a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. Nessa medida, no meio urbano, a educação de adultos visava à preparação de mão de obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos estados do Sul, apontaram Lopes e Souza (2003).

Ainda de acordo com estas autoras, nos anos 1950, realizou-se uma campanha em todo o país para a erradicação do analfabetismo. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, para quem a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Já na década de 1960, com o Estado associado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos.

² Embora passamos a demarcar o surgimento da EJA como modalidade escolar como fenômeno mais recente, mais precisamente no ano de 1996, com a LDB, há quinze anos.

Já na década de 1970, como evidenciaram Lopes e Souza (2003), ainda sob a ditadura militar, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. No início de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sóciopolíticas com o fim do governo militar. O MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental obrigatório e gratuito passou a ser direito subjetivo constitucional também daqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Segundo Rezende (2005), na década de 1990, em consequência da Constituição de 1988, o Estado passou a ser obrigado a oferecer o ensino básico a todos os cidadãos, portanto também a jovens e adultos. Dessa forma, aumentou-se o número de escolas com cursos noturnos destinados a esse público. No ano de 1996, Di Pierro (2005) apontou a regulamentação da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que a instituiu como modalidade da Educação Básica, sendo dessa forma diferenciada do ensino regular.

No entanto, nessa mesma década de 1990 e início dos anos 2000, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não foi contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³. Posteriormente, no governo do presidente Lula, a EJA se tornou um tema social fortemente marcado pelo apoio do governo federal aos fóruns de EJA, que ganharam apoio financeiro e cresceram em número de participantes, como menciona Haddad (2009).

Arroyo (2006) afirma que a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é uma das frentes do momento presente. Para esse autor, a EJA se constitui como um campo de pesquisas, encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

³ Foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Trouxe, como inovação, a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. É um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

Atualmente, é possível encontrar indicadores novos de que o Estado começou a assumir o seu dever: responsabilizar-se, publicamente, pela EJA. Afinal, foi criado um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), destinado a EJA. Essa secretaria discute questões ligadas a grupos minoritários dentro da sociedade como os negros, os índios, a mulher e os educandos e educandas da EJA. Acreditamos que a união desses grupos fortalecerá a luta em prol do espaço e da qualidade da educação ofertada a eles. A partir disso, pode-se constatar que já se discute a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Também já foram criadas estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais.

Cumpre-nos lembrar que Educação de Adultos, ou Educação de Jovens e Adultos é um conceito histórico que foi se formando e modificando-se ao longo de processos de ações muito complexas e dinâmicas, como as lutas sociais. Formou-se historicamente, em meio a contradições de interesses e ideologias, resultantes de diferentes opções éticas, políticas e pedagógicas. De acordo com Resende (2005), esse conceito de EJA, deve ser encarado como atividades, assim caracterizadas:

- escolares que envolvem um professor e um grupo de alunos, desenvolvidas basicamente em sala de aula;
- orientadas por um currículo prédefinido, inspirado no currículo da Educação Básica no Brasil;
- voltadas para um público específico, composto de jovens ou adultos das classes mais pobres da sociedade brasileira, atingidas, em algum grau, por processos de exclusão social e econômica.

Portanto mesmo dentro da EJA há especificidades. Verificamos, por exemplo, que o Ensino Médio de Jovens e Adultos enfrenta muitos desafios e exigências, em grande parte, bem distintas do Ensino Fundamental.

Afinal, a Educação de Jovens e Adultos deve ser destacada como uma modalidade específica da Educação Básica, que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Mesmo assim, a concepção de Educação de Jovens e Adultos não pode ser restrita a uma educação compensatória, como ocorreu durante muito tempo. Atualmente, para que se considere a EJA uma modalidade educativa

inscrita no campo do direito faz-se necessário superar essa concepção dita compensatória, cujos principais fundamentos são a recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado, como já demonstraram Carvalho e Bastos (2004).

A concepção de Educação de Jovens e Adultos deve levar educandos, educandas e, principalmente, educadores à re-significação dos saberes da idade adulta. Nessa perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, a partir da qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

Essa perspectiva, contudo, não é nova. Antes mesmo da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, também muito antes da LDB, já em 1894, Cardoso defendia a hipótese de que o educando, aluno da EJA, além de saber utilizar corretamente os conhecimentos adquiridos dentro de sala de aula, deveria, também, conseguir utilizá-los para expressar, de forma crítica, a realidade em que vive. Ou seja, o professor que trabalhasse na modalidade de ensino da EJA deveria se preocupar em fazer uma articulação entre o que é trabalhado dentro da sala de aula e a vida cotidiana de seus alunos.

Do mesmo modo, Fávero (1983) já afirmava que, dentro da Educação de Adultos, nada tínhamos que propor ao adulto que se torna aluno, além de si mesmo e da circunstância de sua vida. Propor novidades seria ainda ser ingênuo. Querer *instruí-lo* significaria desistir de tarefas maiores. No entanto, a Educação de Jovens e Adultos resiste a muitas ideias cristalizadas, como assistencialismo, conformismo, otimismo e demagogia. Entendemos que essa educação deve ser planejada, encarada como movimento plural, diversificado; deve ser pensada considerando-se as particularidades que se fazem presentes. Fávero (1993) aponta que quem trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, assim como nas demais modalidades de ensino deve saber e atuar, intervir e participar, além de trabalhar para criar uma educação voltada para a cultura do aluno. O desafio é transformar a EJA.

O ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza, segundo Soares (2001), manifestou-se da seguinte maneira, referindo-se ao desafio que a EJA representa:

[...] recuperar para jovens e adultos, que ficaram à margem do processo educativo, a oferta de uma educação que lhes garanta condições mínimas de ingresso e competição no mercado de trabalho. A educação de jovens e adultos não deve reportar-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, pois isto seria

reduzi-la a uma função meramente pragmática. A EJA precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. (SOARES, 2001, p. 204)

Nessa direção, a educação continuada, que implica o desenvolvimento de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA, pois trata da potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões.

A propósito, há meio século, como nos lembra Haddad (2001), a escola passou a ser questionada em relação à sua capacidade de prover as necessidades educativas das pessoas. Embora, de fato, a escolarização tenha ocupado, cada vez mais, espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também dos adultos, essa questão ainda é discutida. Tradicionalmente, a educação formal e a frequência à escola eram associadas, principalmente, a certa fase da vida - a infância. Enquanto a idade adulta era associada ao mundo do trabalho e a terceira idade à interrupção ou diminuição drástica das atividades de forma geral. Tais associações se rompem à medida que o mercado de trabalho passa a exigir a atualização permanente dos conhecimentos e que a terceira idade passa a ter um peso crescente no perfil demográfico e na economia dos países, tendo em vista o aumento da longevidade da população. Sendo assim, espera-se que a educação de jovens e adultos garanta a aquisição de habilidades e atitudes que tornem o cidadão apto para aprender sempre e de forma autônoma, aceitando o princípio de que uma boa escolarização básica é condição essencial para a realização de uma educação continuada, ou seja, que se realiza ao longo de toda a vida.

Segundo Ribeiro (2001), nos últimos anos, têm avançado muito a compreensão do alfabetismo e as propostas pedagógicas voltadas para a EJA. É unânime o reconhecimento de que a escolarização é fator crucial na promoção de habilidades e de comportamentos dos sujeitos. Contudo, há escassas evidências disponíveis que confirmem tal postulado e se tratando de jovens e adultos, trabalhadores excluídos do sistema regular de ensino na infância e, posteriormente, também excluídos de contextos profissionais e culturais que favorecem práticas de leitura e escrita.

Por conseguinte, acreditamos que um problema de pesquisa de grande relevância nessa área seria: averiguar os efeitos dos programas educativos em termos das condições de alfabetismo de jovens e adultos. Em outras palavras, como a aquisição e/ou aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita na idade adulta modificam e/ou viabilizam o acesso às mais variadas práticas de alfabetismo dentro da sociedade. É nessa direção que procuramos desenvolver este estudo.

A seguir, apresentaremos algumas características e peculiaridades dos educandos e educandas da EJA no Brasil.

2.2 Sujeitos da EJA e suas peculiaridades

Há, no Brasil, uma demanda potencial para a EJA de 58.000.000⁴ de sujeitos, cada qual com suas especificidades que o tornam um ser único dentro do processo educacional. Desse total, 14.000.000⁵ são analfabetos. Associando a esses dados o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶ no Brasil, Bortoni (2009) desenvolveu um estudo mostrando o perfil dos educandos potenciais para a EJA em todo o Brasil. Assim sendo, em 2007, 10,1% dos brasileiros eram analfabetos. Em 2008, a taxa caiu para 10%, o que representa uma pequena queda de um ano para o outro.

Atualmente, há, segundo Bortoni (2009), em todo o país, cerca de 690 mil alfabetizando na EJA, matriculados em escolas ou projetos. A maior parte dos analfabetos brasileiros encontra-se na faixa etária compreendida entre os 60 e 70 anos. Destes, 81,4% acreditam que é importante, em nossa sociedade, ser uma pessoa alfabetizada.

A maior parte dos analfabetos, 75,2%, moravam em áreas rurais até os 15 anos de idade, enquanto 21,4% residiam em regiões urbanas. Estas pessoas começaram a estudar na 1ª série do antigo curso primário, em média com 10 anos de idade, mas apresentavam períodos de interrupções dos estudos. Apenas 4,6% conseguiram chegar até a 5ª série. Hoje, muitos vivem (61,3%) em ruas sem nome ou sem numeração em suas casas, que é um dos requisitos da burocracia letrada. E, ainda, 18,2% habitam em ruas sem luz elétrica e 45,7%, em ruas sem calçamento, como apontou Bortoni (2009). Diríamos que vivem em condições desfavoráveis de moradia, trabalho e lazer dentro das cidades.

Apesar dessas condições, segundo o mesmo autor, os meios de comunicação mais comuns conseguem atingir a maior parte da população, pois 85,2% possuem televisão, 64,8%, aparelhos de rádio em casa, 30,5% possuem telefone celular. A

⁴ Afirmado por Haddad (2009), com base em dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ Informação apresentada por Machado (2009), com base em dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁶ O cálculo do IDH é feito levando em conta três variáveis: renda, longevidade e nível de escolarização da população.

internet é que ainda está distante do dia a dia desse público, já que 99,5% não possuem acesso a ela. Outros 60% não possuem acesso a livros literários, gibis ou enciclopédias. Isso faz com que o material de leitura disponível para essas pessoas seja restrito aos livros didáticos (no caso de quem se matricula em um curso de EJA), aos jornais e as revistas.

Esse estudo de Bortoni (2009) nos mostra que os não alfabetizados vivem em condições desiguais em relação a uma parcela da população. Não têm acesso a bens materiais, são privados do conforto e acabam por acreditar que a escolarização é uma porta para mudança de vida.

Por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos constitui um campo da educação que ainda demanda muitos investimentos e produção de conhecimento não somente sobre as condições de funcionamento e as características e perfis dos alunos que recorrem a essa modalidade de ensino, mas também sobre os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem. Em um país que investe na educação, a participação dos cidadãos na cultura letrada será maior, o que inclui o mundo do trabalho. Esses pressupostos constam na Constituição datada de 1988, em seu art. 214, que anuncia a articulação do ensino em seus diversos níveis às ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho,
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País
- (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1988 art. 214).

Diante do exposto, pareceu-nos necessário refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, com um olhar mais humano, pois, segundo (Morin, 2000), “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” deveria ser a base de todo o processo educativo.

1.3 Relações de gênero na Educação de Jovens e Adultos

A sociedade brasileira possui, como núcleo de referência, o homem de cor branca, heterossexual e de classe média, mostrando seu caráter heteronormativo. Os sujeitos que não se enquadram dentro do padrão estabelecido são, muitas vezes, alvo de preconceitos e discriminações. É como se houvesse uma norma estabelecida a todos os

integrantes de uma sociedade. Ninguém a explicita, mas a maioria das pessoas a obedece sem perceber que está levando adiante preconceitos e estereótipos. Isso faz com que o sistema gênero/sexo se baseie numa suposta correspondência entre sexo e gênero, macho-masculino, fêmea-feminina, e numa suposta atração sexual natural necessária entre homem e mulher. Assim, há uma articulação entre dominação de gênero, heterossexualidade ou heteronormatividade, que é importante considerar. (CARVALHO, 2009, p.18)

Como salienta Louro (2009), a norma regulatória da sociedade é o sexo, seguido do gênero e, consecutivamente, da sexualidade. Contudo, a sexualidade não é tratada pelos pais como algo natural e devido a isso desde a infância são feitos esforços para garanti-la. Nesse sentido, não é certo que um menino seja heterossexual, simplesmente por ser do sexo masculino. Neste formato, a vida sexual ativa é necessária para definir a masculinidade.

Deste modo, os preconceitos podem estar diluídos nas instituições, até mesmo dentro das escolas e do processo educacional. Para explicar esse fato, Marchesi (2009) lembra que a origem da palavra escola vem da Grécia Clássica, onde a prática de estudar era considerada “uma atividade possível apenas para aqueles privilegiados que não precisavam trabalhar. A *scholé* do grego, depois *schola* no latim, designa lazer, lugar de ócio. Até tornar-se a instituição, a escolarizadora, a civilizadora”. (MARCHESI, 2009, p.03). A escola surgiu, como ressalta Louro (2009), para normalizar, inclusive a sexualidade das pessoas. Nesses estabelecimentos se falava pouco sobre sexualidade, por ser um tema carregado de valores e questionamentos. Entretanto, algumas práticas escolares são baseadas na heterormatividade, dando *status* para a heterossexualidade.

No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidade para os sexos no tocante ao acesso à educação e permanência no sistema, mas ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica, como já apontava Rosemberg (1991). Tal particularidade nos leva a indagar quais são as prioridades para atingirmos a meta da democratização da educação, sob a ótica das relações de gênero? E como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro? A resposta a essas questões nos impõem descrever a situação educacional de homens e mulheres no Brasil, evidenciando a confluência de descompassos entre produção de conhecimentos

acadêmicos, agenda dos movimentos feministas, especialmente internacional, organizações multilaterais, governo e políticas públicas. (ROSEMBERG, 1991, p. 518)

Para isso, recorreremos a alguns elementos históricos que nos permitam situar a situação da mulher dentro do campo educacional ao longo de períodos da história brasileira, enfatizando o conceito de gênero aqui adotado. Apresentaremos, ainda, estudos sobre relações de gênero e as suas relações com a mulher educanda da EJA. Eis o conteúdo do próximo tópico.

2.3.1 Breve histórico da educação das mulheres no Brasil

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado-
emancipação da mulher- nossa débil voz se levanta na capital
do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!
Povos do Brasil, que vos dizei civilizados! Onde está a doação
mais importante dessa civilização, desse liberalismo?
(FLORESTA, 1853, p. 443).

Há quase três décadas, Borges (1980) afirmava que algumas questões ligadas à mulher estavam um tanto esquecidas quando muito se discutia sobre o papel da mulher dentro da sociedade. Segundo a autora, a condição da mulher em nossa sociedade é de clara inferioridade em relação ao homem. Essa situação é decorrente da falta de oportunidades que fazem com que a mulher tenha que se afirmar como ser socialmente útil, sofrendo discriminação social, econômica e educacional ao longo de todo o processo histórico brasileiro.

Essa luta histórica por cidadania e igualdade de direitos busca superar as diferenças de várias ordens entre as pessoas. As mulheres conquistaram, aos poucos, pela própria capacidade de reivindicar, o direito à educação, ao voto, à independência econômica. Mas a luta, ainda permanece, pela igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. (CARVALHO, 2009, p. 24)

Ainda voltando a Borges (1980), lembramos que a mulher sofria discriminações desde o período do Império. A minoria delas estudava mas o ensino era geralmente destinado à formação de boas esposas e boas mães. Cabia à mulher fazer crescer em seus filhos os bons costumes e a escolha de uma vida honrada e correta. Caso fosse

instruída, ensinava-se-lhes as primeiras letras. A caridade, para a mulher, como preceito religioso, era tomada em sentido muito restrito e constava em dar esmolas, costurar e prover os pobres de alimentação. Esse comportamento garantia à mulher ser considerada altamente virtuosa. Somente em ocasião de epidemias e catástrofes, a sua ajuda era solicitada. Dessa forma, a mulher não tinha a oportunidade nem a preocupação em atuar decisivamente no campo social.

Por outro lado, desde o tempo do Império, no Brasil não se pode falar em mulher e sim em mulheres, afinal sempre existiram mulheres e grupos com suas especificidades sociais e educacionais. No Império, ainda segundo Borges (1980), havia tipos sociais bem distintos coexistindo: *a senhora da casa grande*, ou seja, a mulher branca rica; a mulher branca pobre e a mulher negra, conforme veremos a seguir:

Com efeito, a mulher branca rica cuidava das escravas que trabalhavam em suas casas e da organização do lar, costurava, bordava, alimentava os escravos, freqüentava a igreja e cuidava dos filhos. A maioria era educada em casa, pela mãe ou tias solteiras e poucas recebiam instrução formal em uma escola. Entretanto, o que era chamado de educação, naquele período, eram os conhecimentos que as tornassem *prendadas* para um bom marido.

A mulher branca pobre, em geral, não tinha muita opção de futuro. Grande parte se prostituía em troca de algum dinheiro ou mercadoria. Outras casavam-se com homens igualmente pobres, já que o matrimônio com mulheres de condição social inferior não era permitido pela sociedade. Não tinham acesso à educação formal e informalmente não tinha quem as educasse.

Já a mulher negra escrava, ainda de acordo com Borges (1980), possuía o destino mais triste: a maioria se prostituía alugadas por senhores, na mais brutal e completa escravidão. Não tinha acesso a escolas e nenhuma educação, mesmo que informalmente. O casamento, para essas mulheres, quase não existia. Não eram permitidos casamentos inter-raciais e com os negros escravos da época, as uniões não eram formais. Para elas, a formação de família era interdita. Seus filhos eram propriedade dos senhores que geriam suas vidas como lhes aprouvesse.

Vale lembrar a esse respeito, o livro *Opúsculo Humanitário*. Nele a educação da mulher no Brasil no séc. XIX é discutida a partir do ponto de vista de uma mulher que viveu naquele período. Esse livro foi escrito por Nísia Floresta, em 1853 e editado novamente em 1989. A autora nasceu em 1809, na então capitania do Rio Grande do Norte. Foi uma mulher de muitos nomes (Dionísia Pinto Lisboa, Dionísia Gonçalves

Pinto, Nísia Floresta Brasileira Augusta ou apenas Nísia Floresta) e também de muitos ideais, alguns até mesmo considerados à frente de seu tempo. Como exemplo, podemos citar a sua enorme preocupação, o sonho pelo qual lutou por tanto tempo quanto teve de energias, elevar a mulher brasileira à plenitude de suas potencialidades humanas.

Como pedagoga, Nísia Floresta se opunha à comercialização do ensino por indivíduos incompetentes que costumavam abrir escolas querendo atender ao público feminino. Na visão de Floresta (1853), ao confiar uma filha a um colégio, o pai deveria ter os mesmos receios que depois de entregá-la para um mau esposo. Para ela, não se deveria acreditar na *moralidade* protestada num anúncio mais ou menos pomposo de quem abria um colégio, nem se deveria sem mais exame lhe entregar a educação de uma menina.

Segundo Floresta (1853), a educação das mulheres no Brasil do princípio do século XIX estava organizada ao redor da dicotomia europeia entre a instrução e a educação. Ela considera uma triste verdade ter o Brasil herdado de sua metrópole o desprezo para com a educação do sexo feminino: aos homens se instruíam, para desenvolver o intelecto e às mulheres se educava para formar o caráter. Não se considerava o desenvolvimento intelectual das meninas como benefício em si mesmo nem como meio de realização da personalidade individual. O propósito principal da educação da mulher era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a sociedade. Floresta (1853) contrapunha-se a essa mentalidade, afirmando formar, dentro do colégio do qual era proprietária, um conceito de instituição séria para a instrução das mulheres, em um tempo em que o programa de estudos para elas se atinha, na maioria dos casos, ao ensino da costura e dos bons modos.

A propósito, conforme relato do referido livro, os artigos de jornal que louvavam os sucessos de suas alunas e a competência intelectual delas foram frequentes o bastante para que, tanto o colégio, como sua diretora se fizessem objetos de calúnia por parte de grande parte da sociedade da época. Sua vida pessoal foi atacada, acusando-a de envolvimento amoroso tanto com amantes masculinos quanto com suas alunas. Tais críticas eram, visivelmente, indicadoras da ideologia dominante a respeito do lugar da mulher na sociedade.

Todavia, no fim do século XIX, aumentou-se o número de mulheres tanto como professoras, quanto como alunas. As mulheres passaram a constituir uma presença social muito maior do que a sociedade supunha ou desejava, e, assim, os apelos para

conter e disciplinar a massa feminina se multiplicaram. Algumas pessoas, segundo Louro (2000), afirmavam que era uma temeridade, uma insensatez entregar às mulheres, portadoras de *cérebros pouco desenvolvidos* pelo seu *desuso*, a educação de crianças. Nesse período, havia escolas para meninos e meninas, professores para os meninos e professoras para as meninas, entretanto o número de escolas que atendia a meninos era bem superior.

De acordo com Louro (2004), seria errado compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos e universais, já que a divisão de classes, etnia e raça tinha um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. Nesse período, o reclamo pela educação feminina representava um ganho para as mulheres, pois passaram a ter mais acesso à escola. Entretanto, a escolarização de mulheres só era justificada pelo fato de elas precisarem ser *educadas* para que, assim, se tornassem boas mães, cuidassem bem do processo de higienização da família e da *construção da cidadania dos jovens* e não para assumir um novo papel dentro da sociedade.

Já no início do século XX, Louro (2004) aponta que a escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, ruptura com o ensino desenvolvido no lar, trabalhando conhecimentos que eram exigidos para a mulher moderna; de outro lado, a escola adquiria o caráter da casa idealizada, ou seja, um lugar afastado de conflitos e de desarmonia. Dessa forma, as mulheres se mantinham alheias às discussões de ordem política e religiosa, já que tais discussões eram consideradas contra a natureza feminina.

Diante do exposto, não nos parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam a sala de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero, como aponta Louro (2004), já que as representações do masculino e do feminino são integrantes do processo histórico. O conceito de gênero, entendido como uma construção social e articulado à classe, etnia, religião, idade determinou algumas posições que as mulheres ocuparam e ocupam. Nesse sentido, discursos carregados de sentido sobre relações de gênero explicaram como mulheres e homens constituíram suas subjetividades. E é também no interior de tais discursos e em referência a eles que elas constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

2.3.2 A educação da mulher nos dias atuais

Conforme o plano Nacional de Políticas para as mulheres, as mulheres representam 51,2% da população brasileira, sendo 46% pretas e pardas. A progressiva ampliação dos contingentes de jovens, adultos, e das pessoas com idades superiores a sessenta anos, nas últimas décadas, mudou a estrutura dinâmica populacional. Os reflexos desses processos foram importantes para a vida social, em particular para as mulheres acarretando desafios à ação pública do Estado. (BRASIL, 2004, p.23)

Já na década de 1980, de acordo com Rosemberg, Pinto e Negrão (1982), a condição feminina registrava inúmeras modificações. Prenúncios de vigor e persistência quanto à educação de mulheres já apareciam nos anos 60 e com o passar do tempo só aumentou, marcando fortemente a conquista de um território de lutas e reivindicações que impulsionou a ação reflexiva em vários aspectos da vida e do comportamento feminino.

Nesse período, ainda de acordo com as autoras citadas acima, o que nos chama a atenção é que a contribuição das mulheres nos índices de escolaridade da população brasileira não se processava de forma homogênea pelas diferentes regiões. Além disso, a participação feminina era maior na região brasileira cuja taxa de escolarização da população era mais baixa do país- a região Nordeste. A maior contribuição feminina, em nosso entendimento, à população escolarizada em regiões menos desenvolvidas associa-se à necessidade de incorporação dos homens ao mercado de trabalho, desde muito cedo.

Como já assinalamos anteriormente, as autoras Rosemberg Pinto e Negrão (1982) mostram que já era fato que se aumentou o grau de escolarização da mulher, entretanto, pouco ou quase nada sabia-se sobre a utilização desse conhecimento, em suas vidas, dessa passagem, mais numerosa e mais longa, pelo sistema educacional. Parece-nos não se resumir na única alteração de sua condição de trabalhadora profissional. Eis, sem dúvida alguma, um estudo que faz falta no panorama geral da educação feminina: o quanto e como a educação escolar tem alterado a qualidade de

vida da mulher. Até 1980, e desde todas as épocas, o número relativo de mulheres alfabetizadas era inferior ao dos homens, mas com tendências de se igualar e até mesmo superar. Os dados a seguir mostram a comparação das taxas de alfabetização através do tempo:

- as taxas masculinas são superiores às femininas nos grupos etários mais idosos, indicando que o processo de alfabetização e escolarização das mulheres tem-se intensificado em período relativamente recente;

- nos grupos mais jovens, desde 1940, a taxa de alfabetização feminina é superior à masculina, o que significa uma participação recente da mulher no processo de escolarização formal.

Esse dado, para as autoras, se justifica dada a entrada, na escola, mais precoce das meninas, o melhor aproveitamento escolar do sexo feminino e evasão mais frequente de meninos e rapazes da escola para se integrarem na força de trabalho.

Verificamos, assim, que a mudança na escolaridade feminina atinge mulheres mais jovens e a exclusão educacional de alguns grupos merece destaque. Um deles é o das mulheres pobres e mais velhas. Entre pessoas de até 39 anos de idade, as mulheres estão proporcionalmente mais alfabetizadas que os homens, mas à medida que a idade avança, o quadro se inverte. Entre aquelas com 45 anos ou mais, o número de mulheres analfabetas aumenta progressivamente. Embora em relação ao conjunto da população, esse grupo não seja numericamente significativo, a educação é um direito humano e, como tal, precisa ser garantido universalmente. Esse grupo representa um contingente de 4.562.968 de mulheres com 50 anos ou mais. Elas devem ser levadas em conta na formulação de políticas, pois não têm sido atingidas pelos programas nacionais de alfabetização. (BRASIL, 2004, p. 50).

A progressão escolar das mulheres é um pouco mais regular que a dos homens, compondo uma pirâmide educacional ligeiramente mais achatada, portanto, um pouco menos seletiva, tendência que se acentuou nos anos 1990. Nessa década, houve redução significativa do analfabetismo feminino (0,7% a mais do que entre os homens). Em 1991, o número de mulheres analfabetas com mais de 15 anos era um pouco maior do que o dos homens. (BRASIL, 2004, p. 49).

Os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios possibilitam-nos analisar a evolução da escolaridade da população brasileira e sua correlação com alguns indicadores econômicos, sociais e de gênero. Segundo dados apresentados pelo IBGE, até o ano de 2006, a média de estudo das mulheres vem

umentando gradativamente com o passar dos anos, até que nas últimas décadas essa média superou a apresentada pelo sexo masculino. Os dados relativos à população de faixas etárias mais baixas comprovam que as mulheres já têm acesso à educação formal. Já nas faixas etárias mais elevadas, a diferença que separa a média de anos de estudo entre homens e as mulheres é muito pequena, apresentando diferença de apenas 0,5 e tendendo também a se igualar⁷. Neste grupo, observamos que, para as mulheres, até meados da década de 50, era restrito o acesso à educação formal, ou seja, às escolas. Hoje, as mulheres vêm buscando escolarização ou através de ensino supletivo ou programas de Educação de Jovens e Adultos.

O aumento da escolaridade feminina foi uma conquista das mulheres que, ao longo do século XX, se empenharam para ter acesso às escolas e universidades. Ao analisar o acesso das mulheres à educação, verificamos que, diferentemente de outros países em desenvolvimento, no Brasil, as mulheres estão em igualdade de condições em relação aos homens ou apresentam níveis de escolaridade superiores.

Mesmo com todos os avanços referentes à educação de mulheres conforme explicitados acima, vemos que a situação delas ainda precisa melhorar, pois, como mostra o relatório *De mãos dadas com a mulher*⁸, dentre os 110 milhões de crianças fora da escola, nas nações em desenvolvimento, 60% são meninas. Embora hoje existam 44 milhões de meninas frequentando as escolas primárias em países em desenvolvimento, mais do que havia em 1990, a educação de meninas e mulheres esteja agora nas agendas políticas da maioria das nações em desenvolvimento, a desigualdade entre gêneros quanto o acesso à educação está ainda inaceitavelmente grande.

No entanto, em diversos países desenvolvidos, indícios de que as meninas vêm obtendo melhor desempenho que os meninos têm gerado comoção entre o público. Contudo, interpretações mais cuidadosas são necessárias. Devemos verificar quais meninas vêm tendo desempenho superior aos meninos, a quais meninos e em que contextos institucionais e culturais isso ocorre. Os países em desenvolvimento apresentam um quadro bem diferente. Em muitos deles, onde a paridade entre os gêneros ainda está longe de ser alcançada, tanto os meninos quanto as meninas têm mau desempenho. (UNESCO, 2003, p. 17). Por outro lado, o fato de os meninos apresentarem desempenho inferior no cenário educacional não resultou ainda em

⁷ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/CensoDemográfico>, acesso em 02/03/2009, às 11h15min.

⁸ Publicação da UNESCO, em 2002, dedicada ao Dia Internacional da Mulher, 8 de março.

desvantagem nas esferas econômicas e políticas. No relatório *Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade*, vemos que, talvez, as mulheres precisem obter níveis mais altos de desempenho, caso queiram ter sucesso na competição por empregos, obter salários iguais e cargos de nível decisório.

Atualmente, um fator interessante é que mesmo tendo acesso ao ensino superior, a participação de mulheres na produção de conhecimento e no ensino das áreas tecnológicas está aquém da presença de mulheres no ensino superior. A população feminina brasileira, em média, com escolaridade superior a dos homens, apresenta desempenho superior em atividades de leitura e escrita, ao passo que homens se destacam nas habilidades matemáticas. Nessa tendência, vemos as preferências por áreas, nos registros das matrículas do ensino superior: alto número de mulheres matriculadas nas áreas de humanas e de homens nas áreas exatas. Ademais, apesar de crescente o número de mulheres na modalidade humanas da educação, elas ainda são minoria nesta carreira. (TEIXEIRA e PÁDUA, 2009, p. 150)

É evidente que a participação feminina dentro do processo educacional, independente de faixa etária e nível socioeconômico, vem aumentando cada vez mais com o passar do tempo. A questão que fica para a sociedade atual não é mais a do acesso à escola para as mulheres, porque isso já foi conquistado. A questão que fica é a da qualidade deste acesso, se o ensino se direciona aos interesses e peculiaridades do grupo em foco.

2.3.3 Conceitos de gênero e sexo

Soares (2003), destaca que percorrer as trilhas das histórias de vida das mulheres adultas nos leva a considerar que os alunos de EJA têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relação de gênero. Para ele, tais dados constituem mais uma especificidade a ser incluída na realidade do público que procura a educação quando adulto. Sendo assim, é importante trabalharmos o conceito de gênero.

Isso posto, gênero, de acordo com Marry (2000), é um fator que emergiu historicamente, de forma recente dentro do cenário das pesquisas sociológicas, pois antes essa questão não era reconhecida pelos sociólogos da educação. O conceito surgiu em meados dos anos 1970 e disseminou-se instantaneamente nas ciências. No Brasil, começou a ser utilizado no final de 1980 e trouxe para a pesquisa educacional a

possibilidade de repensar várias questões relacionadas à mulher e seu processo educacional. (ARAÚJO, 2009, p. 109).

Na visão de Carvalho (2009), gênero é uma estrutura de dominação simbólica assim como classe e raça e as distinções masculino/feminino estruturam todos os aspectos da vida social e fazem parte de um complexo sistema de dominação masculina, fortemente institucionalizado e internalizado. Gênero é uma construção social feita sobre as diferenças sexuais. Para ele, o que interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença.

Portanto, gênero se refere ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, ou então como elas são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Em alguns momentos da história é necessário avançar demandas e reivindicações de igualdade; em outros momentos, o que pode ser estratégico e factível são demandas e reivindicações pela afirmação das diferenças. (MATOS, 2008, p. 352)

Louro (2000), por sua vez, privilegia o conceito de gênero não relacionado aos papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidade de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais. Essas relações e práticas não apenas constituem os sujeitos, mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Nesse sentido, a escola, como espaço social que se tornou para a formação de homens e mulheres é um espaço *generificado*, isto é, segundo a autora, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, esse espaço foi a princípio marcadamente masculino e da raça branca, mas aos poucos a escola viu-se obrigada a acolher meninos de outras etnias e mulheres, a atender a outros públicos. No entanto, a escola se transformou sem alterar suas características principais, que é a de se constituir como um espaço diferenciador. Continuou exercendo uma ação distintiva e diferenciadora, por dividir os que nela estavam por meio de classificações e hierarquizações.

Como destaca o Ministério da Justiça do Brasil⁹, vamos considerar o conceito de gênero como uma dada maneira de olhar a realidade da vida (das mulheres e dos homens) para compreender as relações sociais entre mulheres e homens. Gênero e sexo

⁹ Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/ct/genero, acesso em 25/01/2010, às 22h30min.

são conceitos bem diferentes, já que sexo se remete às diferenças anátomofisiológicas existentes entre os homens e as mulheres e gênero, por sua vez, remete-se à maneira que as diferenças entre mulheres e homens assumem nas diferentes sociedades, no transcorrer da história. Gênero não é uma variável demográfica, biológica ou natural, mas traz consigo toda uma carga cultural e ideológica, já que ninguém nasce mulher, e sim se torna mulher.

Nesse mesmo caminho, a compreensão de gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos exige que consideremos: os símbolos disponíveis na cultura, que, com frequência, evocam representações dicotômicas, feio/bonito, por exemplo; os conceitos normativos que restringem a interpretação desses símbolos a uma única maneira possível; a dimensão política; e, finalmente, a identidade subjetiva, considerando a investigação histórica do seu processo de *generificação*. (ARAÚJO, 2006, p.21).

Nesse sentido, o Ministério da Justiça do Brasil, em 2007¹⁰ define que o conceito de gênero se realiza culturalmente, por ideologias que tomam formas específicas em cada momento histórico e tais formas estão associadas a apropriações político-econômicas do cultural, que se dão como totalidades em lugares e períodos determinados. E como gênero é relacional, quer como categoria analítica quer como processo social, o conceito deve ser capaz de captar a trama das relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama essa na qual as relações de gênero têm lugar. Assim, gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e como um modo básico de significar relações de poder, em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal.

2.3.4 Estudos sobre relações de gênero

A temática gênero se constituiu revelando o esforço de entrelaçamento de questões alocadas no campo dos estudos de gênero. Busca-se entender o seu papel de inclusão, segundo valores e interdependências historicamente constituídas como partes integrantes da sociedade. Isso nos faz entender, com base em Morais e Camargo (2009), gênero como uma temática que vem se firmando no momento em que contingentes enormes de pessoas vivem de maneiras diversas a exclusão social. Vários fatores

¹⁰ Fonte: www.mj.gov.br/sedh/ct/genero

concorrem para o processo de exclusão: econômicos, sociais, estéticos, além das diferenças étnicas, raciais e, finalmente, de gênero. Em todos esses casos, a falta do letramento¹¹ se configura mais um fator de exclusão.

Atualmente, como proposta de um sistema de classificação, a *categoria* gênero, em sua forma mais difusa e difundida, tem sido acionada quase sempre de forma binária para se referir à lógica das diferenças entre: feminino e masculino, homens e mulheres e, também, entre homossexualidade e heterossexualidade, penetrando já aí na fronteira da sexualidade. (MATOS, 2008, p. 336)

De acordo com Meyer (2009), isso nos faz pensar que vivemos, hoje, em um contexto em que parece não ser mais muito necessário destacar a visibilidade que as relações de gênero e de sexualidade adquiriram nas teorizações e práticas sociais, culturais e políticas contemporâneas. Nessa direção, se nos dispuséssemos a fazer uma revisão sistemática de pesquisas, políticas e ações sociais que adotaram perspectivas de gênero e de sexualidade como lentes para problematizar e intervir em processos que instituem e sustentam desigualdades sociais entre homens e mulheres, desde a segunda metade do século XX, poderíamos contabilizar, na área da educação, vários indícios de uma trajetória de reconhecimento e legitimação do gênero nas últimas décadas. E a proposição e implementação de políticas públicas que pretendem intervir nessas relações para transformá-las constituem um sinal importante.

Nessa mesma perspectiva, a remoção das lacunas de gênero na educação deve ter prioridade máxima em todos os programas de expansão escolar e melhoria de quantidade. Tal remoção possibilitará a garantia dos direitos humanos e dos compromissos políticos assumidos pela maioria dos líderes do governo. Ademais, é também de extremo interesse de todos os estados e povos investir na educação de moças e mulheres o que se traduz em redução da pobreza, melhoria da saúde e nutrição, menores taxas de fertilidade e melhores perspectivas para as gerações futuras. (UNESCO, 2003, p. 37).

Hoje, no Brasil, as discussões sobre igualdade de gênero têm prioridade dentro do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004). Esse Plano faz parte do compromisso assumido pelo Governo Federal em 2002 para enfrentar as

¹¹ Segundo Soares (2003), letramento é uma palavra recém chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. É uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Letramento se refere ao uso da leitura e da escritura em práticas sociais, no dia-a-dia dos sujeitos. Deste modo, os que sujeitos podem não saber ler e escrever, ser analfabetos, mas podem ser, de certa forma, letrados, uma vez utilizando a leitura e a escritura em práticas sociais.

desigualdades de gênero e raça no Brasil. Está estruturado em torno de quatro áreas estratégicas de atuação: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e, enfrentamento à violência contra as mulheres. Em relação a essas áreas, estão contempladas as políticas e ações que devem ser desenvolvidas ou aprofundadas para que mudanças qualitativas e quantitativas se efetivem na vida das mulheres brasileiras. Orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, princípio da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social. É uma política que parte da certeza de que o maior acesso e participação das mulheres nos espaços de poder é um instrumento essencial para democratizar o Estado e a sociedade.

Assim, vemos que uma construção diferente de gênero é possível, ainda que à margem dos discursos hegemônicos. As diferentes construções de gênero podem ser pensadas quando compreendemos que não há, por exemplo, a *Mulher*, como representação de uma essência inerente a todas as mulheres. As *mulheres* também são seres reais, históricos e sociais, definidos pelas tecnologias de gênero e *engendrados* nas relações sociais. (LAURENTIS, 1994, apud, ARAUJO, 2009, p. 120).

2.3.5 Relações entre gênero e a mulher educanda da EJA

A precariedade de estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino e inviabilizam a sua inserção e a sua permanência na escola. (NOGUEIRA, 2003, p.73)

Como mencionado anteriormente, a temática desenvolvida nesta pesquisa, está fortemente focada nas relações de gênero e a mulher educanda da EJA, na UFMG. Para entender melhor essas relações, evidenciaremos, aqui, as condições de escolarização, de matrícula e permanência dessas mulheres em cursos de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, recorreremos a alguns autores que nos permitam uma visão geral sobre essa temática.

Assim sendo, em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor. Suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. A desigualdade de acesso e desempenho das mulheres, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades. (UNESCO, 2003, p. 3).

No que diz respeito ao acesso das mulheres à escola e seu desempenho, Nogueira (2003) desenvolveu um estudo sobre a influência da condição feminina na busca de escolarização na idade adulta. Essas mulheres, segundo ela, enfrentam toda a sorte de dificuldades para conseguir se matricular e permanecer em um curso de EJA. Esse estudo contribuiu para a produção de conhecimento sobre as limitações e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que querem exercer o seu direito à educação, além de oferecer subsídios para a integração das áreas de estudo de gênero e de educação de jovens e adultos, além de acrescentar elementos para as discussões sobre uma política educacional de EJA com enfoque nas relações de gênero, isto é, uma política que reconheça a existência de relações de hierarquia e desigualdade entre homens e mulheres. Para ela, a precariedade de estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino os quais inviabilizam a sua inserção e permanência escolar.

Segundo Nogueira (2003), as mulheres correspondem, atualmente, a mais da metade da população brasileira, que está em torno de 170 milhões de pessoas. Dessa população, 80%, em 1991, eram escolarizadas e em 2000 atingiram-se 88%. O que podemos perceber é que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade cujos índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos. Nessa mesma perspectiva, a V Conferência Internacional da Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, reconheceu a necessidade da educação da mulher, destacando que a alfabetização da mulher, não importando em que idade, tem influência na matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos.

De acordo com o Documento Base dos encontros preparatórios para a VI Conferência Internacional da Educação de Adultos, as relações de gênero no país tem sofrido mudanças consideráveis nas últimas décadas. As mulheres conquistaram direitos relativos a muitos aspectos da vida cotidiana- trabalho, educação, saúde, moradia, segurança. Em particular, criaram estratégias de sobrevivência ao machismo. Apesar de

ainda persistirem muitas questões a enfrentar como a desigualdade salarial entre homens e mulheres na mesma função profissional, podemos dizer que, no campo educacional, só as gerações mais velhas revelam a discriminação de há sessenta - setenta anos contra as mulheres. Naquela época, não merecia importância a ida a escola, o saber ler e escrever, o conhecimento sistematizado. Nas gerações mais novas, a tendência tem sido inversa, observando-se um número superior de mulheres que têm acesso à educação, em relação aos homens. Muitas vivem problemas de duplas jornadas assumem sozinhas a chefia da família uniparental, ou seja, a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que, muitas vezes, possa educar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta escolar inadequados à realidade de vida dessas famílias.

No contexto mais geral da área da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Nogueira (2002), deparamo-nos com a ausência de uma política nacional articuladora das mais variadas experiências, projetos, iniciativas e ações. Nogueira (2002) afirma que o combate ao analfabetismo de mulheres adultas, por se tratar de um contingente com necessidades muito específicas e limites próprios, exige políticas muito bem planejadas para conseguir a atração e a manutenção desse público-alvo.

Em adição, de acordo com Barreto, Álvares e Costa (2006), a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo de afastamento da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, as alunas da Educação de Jovens e Adultos configuram tipos humanos diversos. São mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. A cada realidade corresponde um tipo de aluna e não poderia ser de outra forma. Afinal, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados por meio da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridas.

Na década de 1990, já havia estudos que afirmavam que as mulheres vinham se beneficiando da lenta e gradual democratização da educação formal no Brasil, observada nas quatro décadas anteriores, principalmente no que se diz respeito aos cursos e programas voltados para o público jovem e adulto, como mostrou Rosemberg (1994). Entretanto, essa autora acreditava, em seu estudo, que as mulheres possuíam menor possibilidade de se alfabetizarem pelo transcorrer da vida adulta. Para a autora, a vida social impunha muitas limitações à mulher que decidisse frequentar um curso de EJA: menor liberdade de locomoção, cansaço decorrente da justaposição ou

sobreposição de jornadas de trabalho, disponibilidade subjetiva para realizar atividades fora de casa que pudessem competir com seu papel familiar.

Vale lembrar que, nesse período, poucas eram as informações disponíveis no Brasil, desagregadas por sexo, sobre o perfil da população jovem e adulta, alfabetizada ou semialfabetizada, que frequentava um curso de EJA, segundo Rosemberg (1994). Pesquisas pontuais sobre regiões específicas fornecem, porém, informações contraditórias quanto à composição sexual da clientela de tais cursos, ora favorecendo aos homens, ora às mulheres. Observações informais sobre o perfil da clientela, depoimentos pinçados aqui e ali insinuam um esboço: frequentam esses cursos mulheres que vivem a escola não apenas como lugar para se credenciar ou aprenderem, mas também como espaço de convívio social. É frequentando a escola que se pode mudar de *status*: tornarem-se estudantes, encontrar colegas, conviver com outras pessoas. Ao que tudo indica, hoje, como já afirmamos na introdução deste estudo, quase duas décadas depois, ainda não se constata grande acúmulo de referências bibliográficas que tratem diretamente da relação de gênero e EJA ou de trajetórias de egressas dessa modalidade de ensino.

Recorrendo, ainda a Rosemberg (1994), não parecia existir, naquele momento, disponibilidade para pensar a alfabetização de mulheres jovens e adultas como uma questão específica. Segundo ela, seria necessária a discussão bem como a implementação de medidas que atenuem as subordinações de classe, gênero e raça no âmbito do sistema social e, é nessa perspectiva que esta pesquisa almeja caminhar.

Palma (2000), por exemplo, através dos dados obtidos em uma pesquisa desenvolvida na Universidade de Passo Fundo, verificou que os alunos e alunas de EJA teriam tido acesso a uma educação permanente que consistia na integração dos atos educativos num verdadeiro *continuum* no tempo e no espaço, propiciada por um conjunto de meios (institucionais, materiais e humanos) que facilitava essa integração. Certamente, a educação permanente deve ser um modelo educativo para adultos numa perspectiva intergeracional, viabilizando qualidade de vida ao longo da existência e oferecendo condições de uma velhice produtiva e bem-sucedida.

Na verdade, no Brasil, considerados apenas os dados relativos a nascimento e taxa de mortalidade, o contingente da população feminina (reportando-nos a definição biológica-anatômica de sexo) é maior e mais escolarizado que a população masculina. Da mesma forma, também na EJA, a presença de mulheres é superior à de homens¹².

¹² Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/sedh/genero>, acesso em 25/01/2010, às 22h30min.

Conforme justificaram as mulheres, para o retorno delas à escola, essa volta responde a um desejo acalentado ao longo de anos, desejo de concluir uma formação escolar abandonada por razões, sobretudo, de ordem familiar. Muitos fatores concorrem para o afastamento da mulher da escola, a saber: impedição de estudar pela família, por acreditar que mulher não precisava de estudo; entrada no mercado de trabalho precocemente, para contribuir com o sustento do grupo familiar; quando não, a própria constituição social do casamento; nascimento dos filhos, retendo-as no âmbito doméstico. Assim, mais tarde, com os filhos e mesmo, por vezes, os netos criados, viúvas, separadas, aposentadas, enfim, superada a etapa anterior totalmente ou em parte, de cuidar do outro, podem recuperar o sonho e, então, cuidar de si, retornando à escola, como evidencia Coura (2007), em sua dissertação de mestrado.

Nessa direção, estudos recentes têm mostrado as condições desiguais a que se submetem educandas e educandos para seu retorno e permanência na escola. No bojo dessa constatação, vemos que, muitas vezes a condição gênero feminino torna-se obstáculo que é constituído socialmente. Portanto, essa questão merece ser melhor analisada. Aliás, o objetivo do nosso estudo: conhecer as trajetórias de egressas da EJA na UFMG, verificando os efeitos duráveis de seu processo de escolarização em suas vidas.

Assim sendo, no próximo capítulo, trataremos das experiências em EJA no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, analisando dados que nos fornecem muitas informações sobre o perfil do público atendido por este Programa, além de explicitar a elaboração e seleção dos critérios de seleção das colaboradoras, como faixa etária e ano de conclusão do Ensino Médio.

3. TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG

Descrita a situação da EJA no Brasil, localizaremos, então, as experiências vividas no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, local de formação escolar das colaboradoras desta pesquisa. Desse modo evidenciaremos algumas peculiaridades dos sujeitos da EJA, para que possamos compreender melhor a heterogeneidade desse público. Para tal, levaremos em conta os interesses, identidades, preocupações, necessidades, expectativas dos sujeitos em estudo em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências. Assim, demonstraremos quem é esse sujeito, educanda e educando da EJA, que retratamos ao longo deste estudo.

Posto isso, Monteiro (2002) considera a aprendizagem normalmente como bem-sucedida quando a aprendizagem da leitura e da escrita se dá sem reprovação e sem evasão. No entanto, há outro aspecto importante a ser considerado: a qualidade dessa aprendizagem e o efeito dela sobre os alunos e sua formação como cidadãos (MONTEIRO, 2000, p. 134).

É nessa perspectiva, que desenvolvemos este estudo. Portanto, procuramos conhecer as trajetórias de vida de mulheres da EJA e os efeitos duráveis de seus processos de escolarização. Desse modo, analisaremos as trajetórias posteriores à escolarização de um grupo de cinco egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Para isso, apresentaremos a estrutura do Programa e o perfil dos educandos atendidos por ele. Logo após, apresentaremos o processo de seleção das colaboradoras da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de entrevistas para mostrar os significados dessas trajetórias para elas.

Inicialmente, contudo, procuramos rever alguns pressupostos freirianos que inspiram a educação de jovens e adultos. Já que a proposta metodológica do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG baseia-se, em todos os projetos que o integram, nas contribuições de Paulo Freire no campo da Educação de Jovens e

Adultos. Sendo assim, os princípios propostos por esse autor orientaram também nosso estudo.

Esclarecida a nossa conduta aqui, entendemos que essa abordagem se coloca em consonância com o que afirma Lopes e Souza (2003). Para essas autoras, a história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire e a sua metodologia ou método de ensino. Para elas, Paulo Freire defendia que o ensino é, para os professores, muito mais que uma profissão; é uma missão de militância que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Em termos metodológicos, Freire acredita que o professor deve, em suas aulas, partir da realidade do alfabetizando e promover a autonomia do ser de todos os educandos. Os conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em consideração na escola, assim como os seus conhecimentos de mundo.

Acrescenta ainda, Freire (1997), que o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina. E no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, para esse pensador, deve sempre ser uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

Assim, segundo as ideias de Beisegel (1979), Freire parte do estudo da realidade (fala do educando) para a organização dos dados (fala do educador). Nesse processo, surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe, em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos que lhes são necessários dos quais se parte.

Contudo, o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada *invasão cultural* ou *depósito de informações* porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo como indivíduo inserido num contexto social do qual deverá surgir o *conteúdo* a ser trabalhado.

Ainda de acordo com Beisegel (1979), as atividades de alfabetização exigem a pesquisa do que Paulo Freire conceitua como *universo vocabular mínimo* entre os alfabetizandos. É trabalhando esse universo que se escolhem as palavras que farão

parte do programa de trabalho do professor. Essas palavras, mais ou menos dezessete, chamadas *palavras geradoras*, devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e, colocadas, necessariamente, em ordem crescente, das menores para as maiores dificuldades fonéticas. Elas devem ser lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizando e da linguagem local, que por isso mesmo é também nacional. Assim sendo, não se admite uma *prática metodológica* com um programa previamente estruturado nem qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da *educação bancária*. Nesse modelo entendido como bancário, o saber do professor é depositado no aluno, prática que é avaliada por Freire como domesticadora. Deve-se, na perspectiva freiriana, eliminar toda a relação de autoridade numa pedagogia emancipatória uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Como vimos, para Freire (1997), o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. Seu método tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas ocorre essencialmente no campo social e político.

Dessa forma, a proposta de Paulo Freire, baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizado sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola. Segundo Freire (2002), a relação professor-aluno deve ser um ato de conhecimento. O processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo.

Assim, garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Nesse sentido, os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, recorrendo ao Programa de EJA da UFMG, inserem-se num processo de letramento que amplia o seu pensar, a reflexão e têm acesso ao saber, que é produzido pela humanidade. Sabemos que os indivíduos que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, poderão exercer melhor sua cidadania, pois adquirem condições mais favoráveis para conquistar outros direitos humanos como: saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc. Para isso,

o acesso desse grupo populacional à escolarização deve se dar por meio de ações cujo ponto de partida sejam as necessidades reais dos alunos, suas características e potencialidades.

Acrescentamos, ainda que dar ao aluno a oportunidade para reconhecer e validar habilidades e competências já adquiridas, ao longo da vida contribuirá para que ele continue aprendendo, de forma autônoma e crítica e então possa exercer suas atividades profissionais numa sociedade em constante transformação. Em poucas palavras, para fazer valer os direitos de cidadãos.

Aliás, de acordo com a LDB¹³ (1996), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando-se as características dos sujeitos envolvidos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Nesse caminho, segundo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000¹⁴, a Educação de Jovens e Adultos deve considerar a situação dos estudantes: perfil, faixa etária e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Desse modo, deve assegurar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades ante o direito à educação. Deve valorizar o mérito de cada qual e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores e a identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Desse modo, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente na Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acredita que os sistemas de ensino autorizados a oferecer atendimento a jovens e adultos devem organizar suas classes e elaborar a proposta pedagógica de forma diferente da proposta do ensino regular, em sua estrutura, regime escolar, metodologia e duração. Essa diferença torna-se necessária,

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁴ Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

pois os cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos visam atender uma demanda específica constituída de educandos que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Por conseguinte, essa modalidade de educação deve ser centralizada na própria história de vida do jovem e adulto, partindo de suas reais necessidades e possibilidades de aquisição de conhecimentos.

Considerando-se, pois, a heterogeneidade desse público, seus interesses, identidades, preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, parece-nos, de suma importância, a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades respeitando a diversidade. É fundamental percebermos quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados lhe sejam significativos, sejam elementos concretos em sua formação escolar. Assim, instrumentalizamo-lo para intervir, de modo significativo, em sua realidade.

3.1. As experiências em EJA no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG é coordenado por professores da Faculdade de Educação e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão. Compõe-se de três projetos: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos I Segmento (PROEF I), Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos II Segmento (PROEF II) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA).

O PROEF I tem sede na Faculdade de Educação e atende a alunos a partir da fase de alfabetização, correspondendo ao Ensino Fundamental até a 4ª série. O estudante não tem tempo mínimo ou máximo para permanecer nesse Projeto, nele permanecendo o período que ele e a equipe julgarem necessário para adquirir os conhecimentos básicos.

O PROEF II, que se situa na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, corresponde ao período que vai da 5ª até a 8ª série e essas quatro séries são cumpridas em, no mínimo, três anos. Fundado em 1986, com o nome inicial de *Projeto Supletivo do Centro Pedagógico*, surgiu com o objetivo de fornecer o Ensino Fundamental àqueles funcionários efetivos da UFMG que não o possuíam. Hoje em dia, a minoria dos alunos são funcionários efetivos da UFMG. A grande maioria é formada

pela comunidade externa, ou por funcionários de empresas terceirizadas que prestam serviço à Universidade e pela comunidade externa.

Por sua vez, o PEMJA corresponde aos três anos de Ensino Médio, devendo o aluno permanecer no Projeto, para receber o diploma de conclusão de curso, a partir do ano letivo de 2006, por no mínimo três anos. Anteriormente a esse período, o Ensino Médio era cumprido em apenas dois anos. Juntamente com o Ensino Médio, o aluno tem, desde o ano de 2006, a opção de se matricular ou não em um curso profissionalizante de mecânica, informática ou instalações elétricas. O PEMJA foi criado no ano de 1998, por demanda dos alunos que concluíam o Ensino Fundamental no PROEF II e queriam dar continuidade aos seus estudos. Além disso, havia necessidade de ampliar ainda mais a escolarização dos funcionários da UFMG. Atualmente, o Projeto também é aberto a pessoas da comunidade externa que podem nele ingressar submetendo a uma prova de seleção no início de cada ano.

Quanto às idades dos alunos matriculados nos três projetos, variam em média dos 20 aos 80 anos. Os alunos são distribuídos de forma heterogênea nas turmas existentes, pois se acredita que a convivência entre diferentes gerações, nas turmas tem muito a acrescentar nas discussões em sala de aula, por serem experiências de vida bastante diferenciadas.

Detalhados esses pontos, esclarecemos que, mesmo nesta pesquisa, se detendo apenas em trajetórias de egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG procuramos, neste tópico, sintetizar as informações obtidas do levantamento do perfil dos alunos e alunas do PEMJA, realizado na monografia de conclusão de curso de BASTOS, 2008. Elas se referem aos dados coletados dos questionários, abordando questões sobre a realidade social das alunas, a idade, causa da interrupção dos estudos, expectativas, necessidades e aspirações educacionais, pessoais e profissionais, entre outras.

Nessa monografia mostramos que o Programa atendia, em média, naquele período, a 400 alunos, sendo que: 85 alunos no Ensino Fundamental 1º segmento, 180 no Ensino Fundamental 2º Segmento, 150 no Ensino Médio Profissionalizante. Esses alunos e alunas que apresentavam um perfil bastante diversificado, entretanto, com algumas características marcantes em quase todos eles. Desse total, mais de 60% eram do sexo feminino.

Uma das características de um programa dessa natureza é lidar com a ansiedade de quem abandonou há anos a escola e voltou para participar de um projeto de tal

envergadura. A maioria anseia encontrar dentro do Programa um *supletivo*. No entanto, se surpreendem com a capacidade de aprender e construir relações de saberes mediante práticas de oficina, trabalho de campo e outras atividades mais flexíveis e democráticas.

Retomando dados da monografia apresentada por Bastos (2008), chama-nos a atenção o número de alunos do projeto que pretendia continuar estudando e buscando mais conhecimentos, em curso superior, cursos profissionais e/ou de aperfeiçoamento. A nosso ver, o Projeto fez com que sentissem estimulados, mais ainda, capazes de ampliar os estudos, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

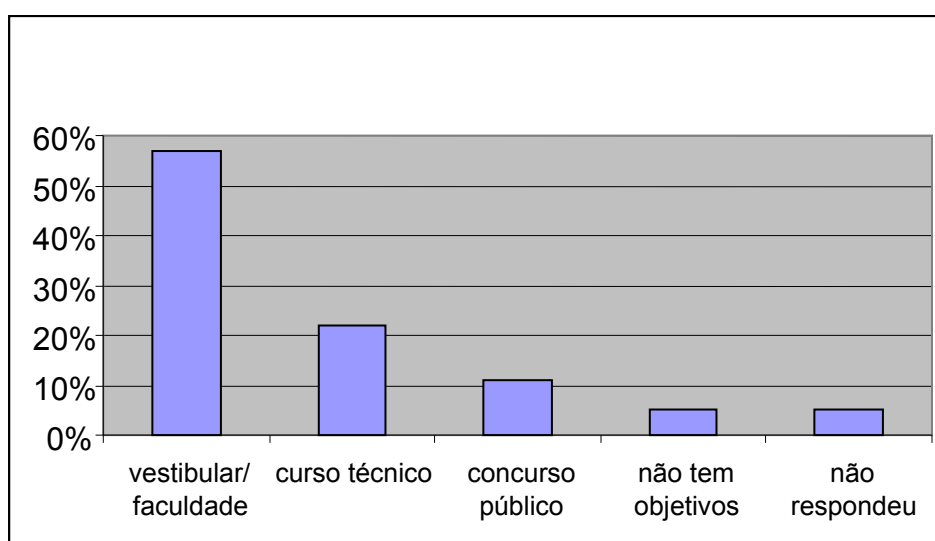


Gráfico 1: Objetivos dos alunos após conclusão do Ensino Médio

Sobre os motivos que levam esses jovens e adultos a parar de estudar, conforme observamos no gráfico adiante, o trabalho é o principal, independente do gênero. A falta de oportunidade, a gravidez e o casamento pesam mais para as mulheres. Elas se dedicam totalmente à futura família, abrindo mão de alguns de seus sonhos e realizações pessoais. Essa diferença de comportamento é fruto de toda uma história social na qual a mulher possui três funções básicas: boa mãe, boa esposa e dona de casa. Porém, como vimos, essa situação está mudando e uma prova concreta disso são as alunas do PEMJA que, mesmo depois de algum tempo afastadas dos estudos, voltaram à sala de aula e a esquematizar projetos.

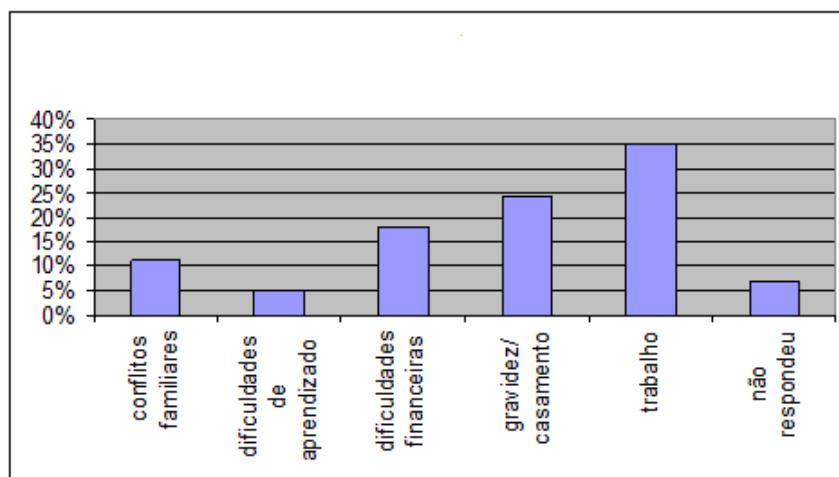


Gráfico 2: Motivos da interrupção dos estudos

Dos alunos matriculados no PEMJA, 29% estão na faixa etária compreendida entre 31 a 40 anos, 45% se classificam como da cor branca e 97% afirmam gostar de estudar e sentem-se motivados com a volta ao estudo. Dentre eles, 70% afirmam ter encontrado dificuldades com a volta à escola, principalmente em adaptar as suas famílias à nova situação. Afinal, quando um pai ou uma mãe de família decide dedicar uma parte de seu dia aos estudos, a rotina familiar sofre algumas alterações, e nem sempre elas são bem-vindas para os filhos e/ou o cônjuge. Muitas pessoas apoiam seus familiares a voltarem a estudar, entretanto, quando as mudanças na rotina familiar se iniciam, o apoio, às vezes, é retirado, surgindo assim, mais um obstáculo a ser enfrentado pela aluna jovem e adulta.

Algumas dessas informações podem ser visualizadas nos gráficos a seguir:

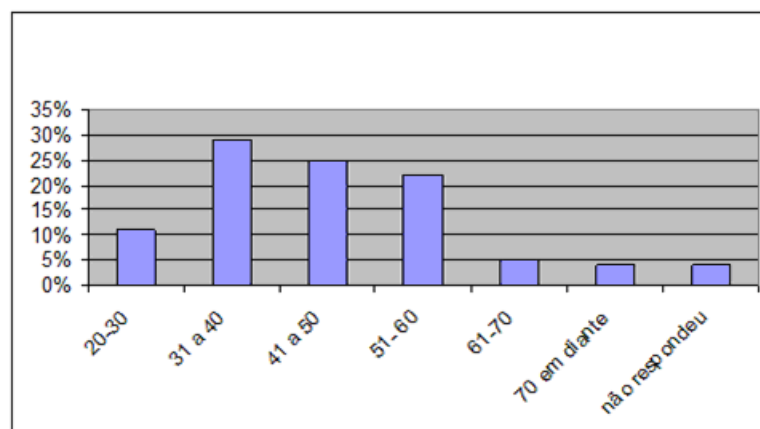


Gráfico 3: Faixa etária dos alunos

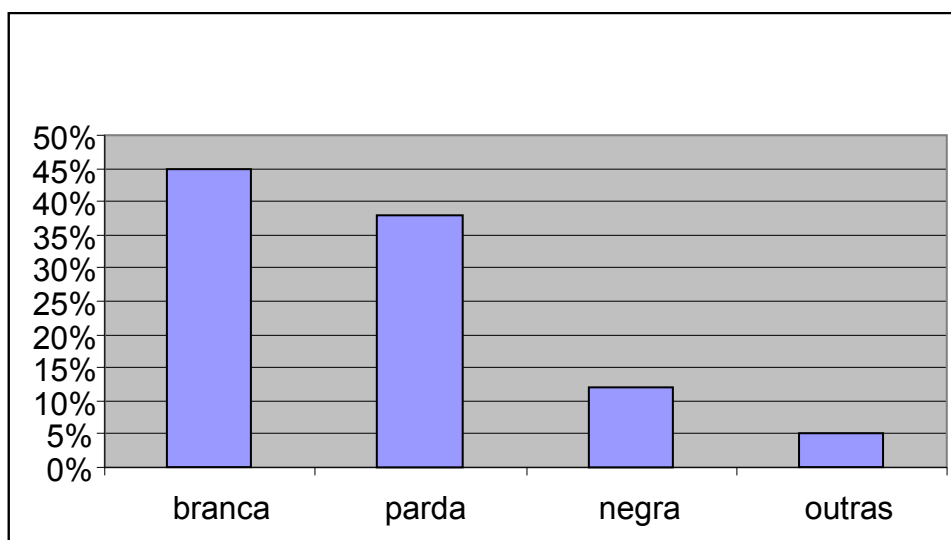


Gráfico 4: Cor segundo classificação dos alunos

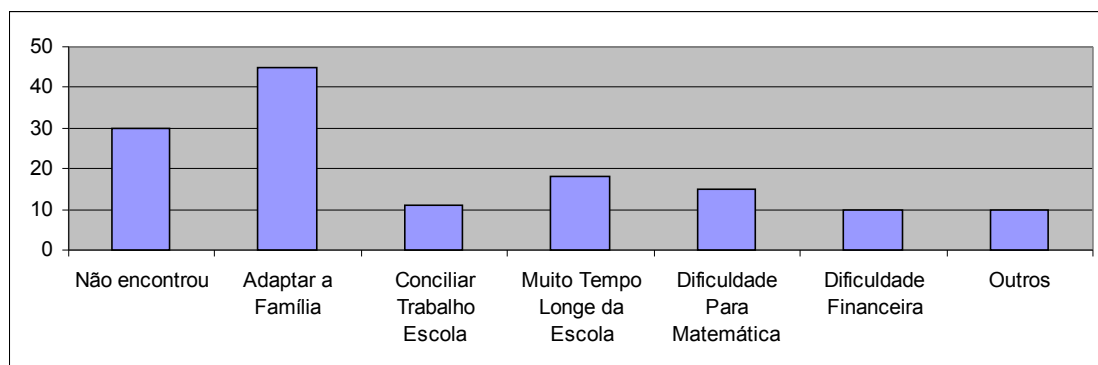


Gráfico 5: Dificuldades com a volta ao estudo

No que diz respeito ao perfil específico das mulheres matriculadas no Programa (BASTOS, 2008), nos deparamos com algumas informações que julgamos relevantes tratar nesta dissertação. Por exemplo: a maior parte das alunas que à época responderam ao questionário, em torno de 47%, eram casadas, 23% eram solteiras, seguidas de 15% divorciadas, conforme registra o gráfico abaixo:

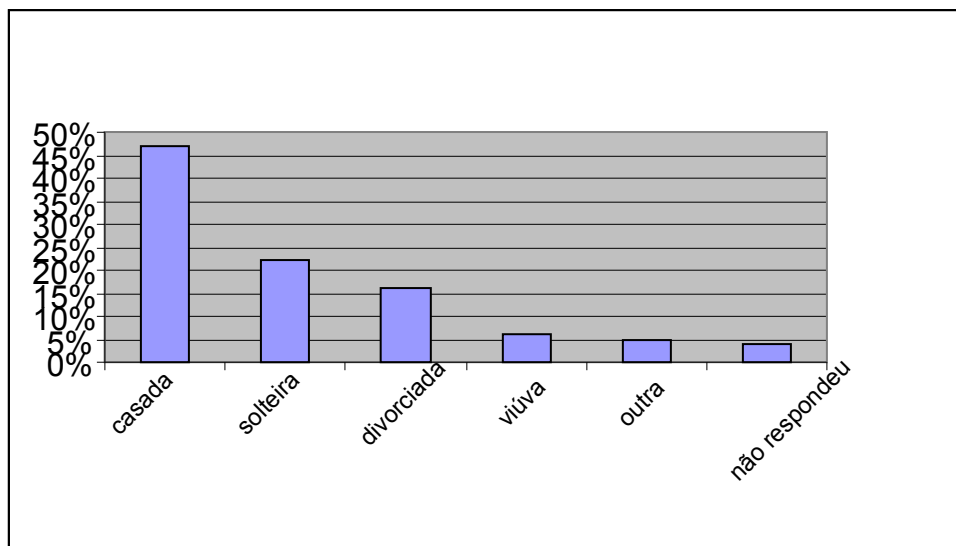


Gráfico 6: Estado civil das alunas

Desse total,, 44% afirmaram trabalhar fora, em emprego fixo; 32% estavam estar desempregadas; 11% declaram-se como do lar; 6% trabalhavam com serviços autônomos e 5% eram aposentadas. Vemos assim, que somando os grupos de mulheres empregadas, autônomas e aposentadas, temos um total de 55% de alunas com renda própria para se manterem na escola. Como mostra o gráfico seguinte:

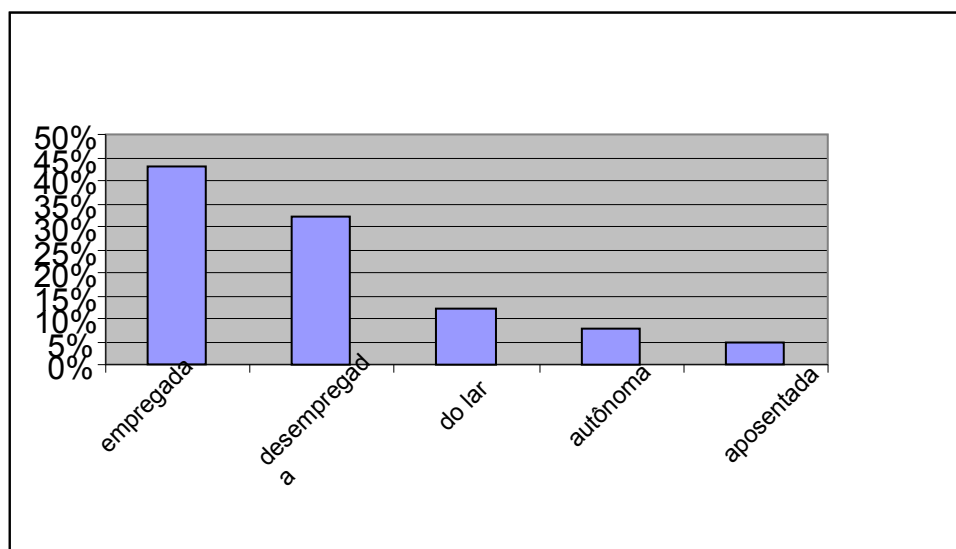


Gráfico 7: Alunas que trabalham fora

Como podemos ver no gráfico a seguir, a maioria, 87% das alunas possui filhos:

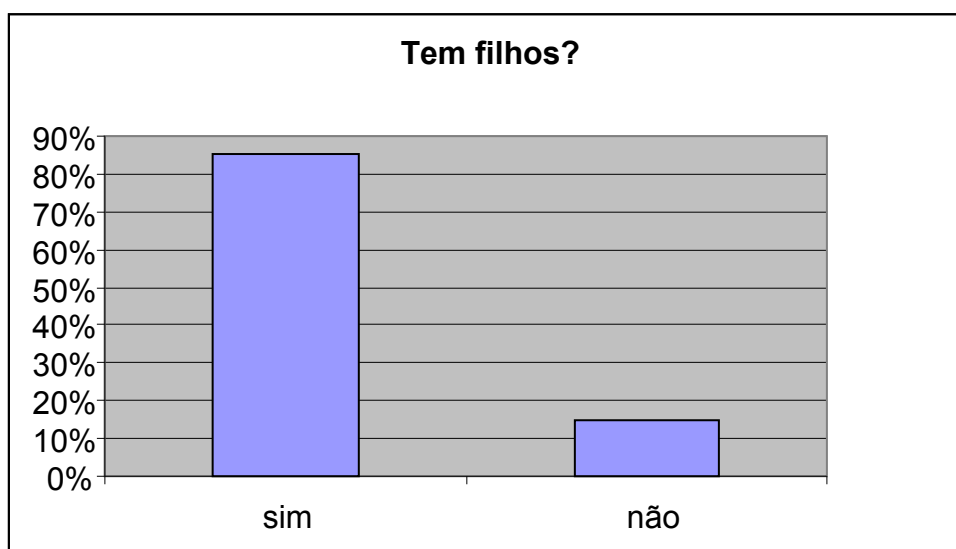


Gráfico 8: Número de alunas que possuem filhos

É possível constatar que: 3% possui filhos com idade de 0 a 10 anos; 19% com idade entre 11 e 20 anos; 32%, de 21 a 30 anos; 29%, de 31 a 40 anos e 17% com idade superior a 40 anos, como observamos no gráfico seguinte:

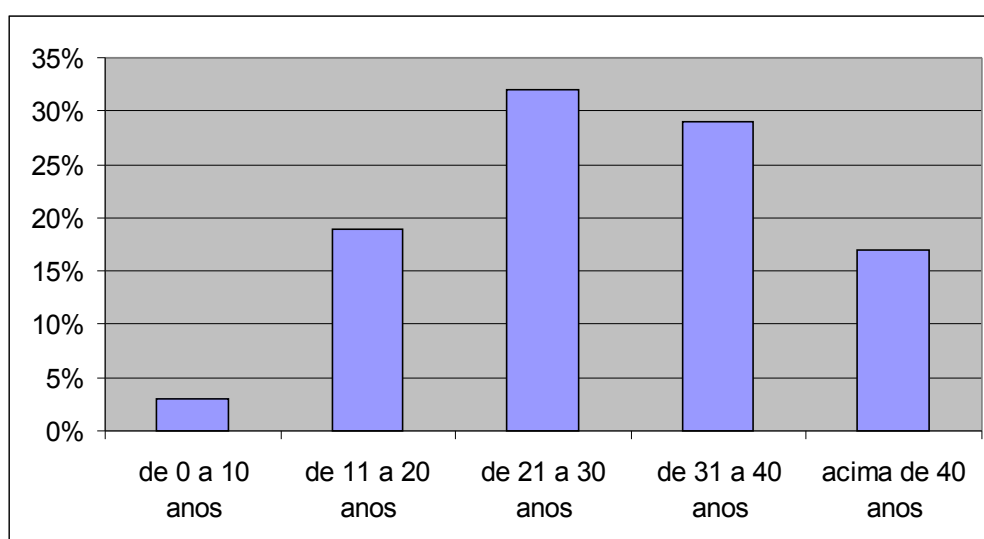


Gráfico 9: Idade dos filhos

O que nos chama a atenção é que poucas mulheres, apenas 3%, possuem filhos (as) muito novos, com idade compreendida entre 0 a 10 anos, que necessitam de cuidados e atenção maiores, sendo mais dependentes. Para essas mulheres, os (as) filhos(as) pequenos (as) podem significar mais um obstáculo para concluírem seus estudos, já que eles, são prioridade em suas vidas. E 19% das entrevistas possuem filhos

(as) na pré- adolescência¹⁵ ou na adolescência¹⁶, com idade de 11 a 20 anos, mas, segundo elas, já são mais independentes e já sabem que é importante estudar e por isso lhes dão apoio. A maioria absoluta, 78% delas, possui filhos (as) com idade superior a 21 anos, ou seja, na idade adulta. Assim, eles não são tão dependentes de suas mães, muitos (as) já possuem suas próprias famílias, o que lhes facilita darem prosseguimento aos estudos.

Outro fator importante é que a maior parte das alunas afirmou possuir renda familiar superior a R\$1.050,00, o que equivale a aproximadamente dois salários mínimos. As rendas mais elevadas se concentram nas famílias das alunas matriculadas no Ensino Médio, como podemos observar no gráfico a seguir:

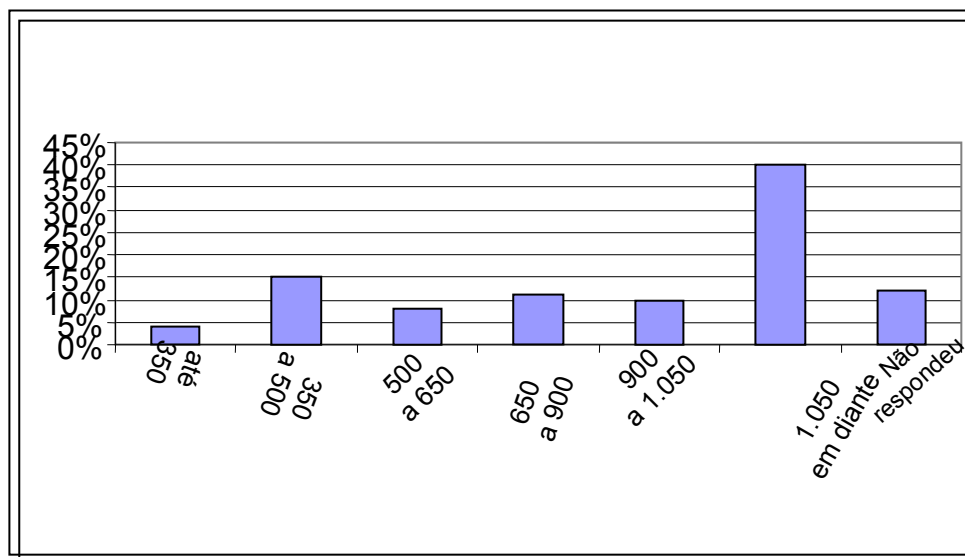


Gráfico 10: Renda familiar das alunas do PEMJA

A maioria das alunas obteve apoio e incentivo para retomar os estudos, seja do pai ou da mãe, seja dos filhos ou do marido, seja ainda de outras pessoas como amigos, vizinhos e colegas trabalho. Entretanto, os filhos aparecem como os que mais incentivaram a volta dos estudos de suas mães, seguido pelo apoio dos maridos.

Verificamos que as mulheres que possuem o apoio de alguém para matricularem-se em um curso de EJA, possuem maior chance de concluí-lo do que as que não contam com apoio nenhum. A falta de apoio e incentivo dos familiares

¹⁵ Pré-adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano caracterizada por anteceder a entrada na adolescência. Para as meninas, ocorre, geralmente, dos 10 aos 12 anos e para os meninos dos 12 aos 14 anos de vida.

¹⁶ Adolescência é a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Com isso, essa fase caracteriza-se por alterações em diversos níveis - físico, mental e social. Para Steinberg (2000), a adolescência se estende aproximadamente do 11 aos 21 anos de vida.

representa, para essas alunas, mais um obstáculo a ser vencido, além de todos os já existentes. Tais informações encontram-se no quadro abaixo:

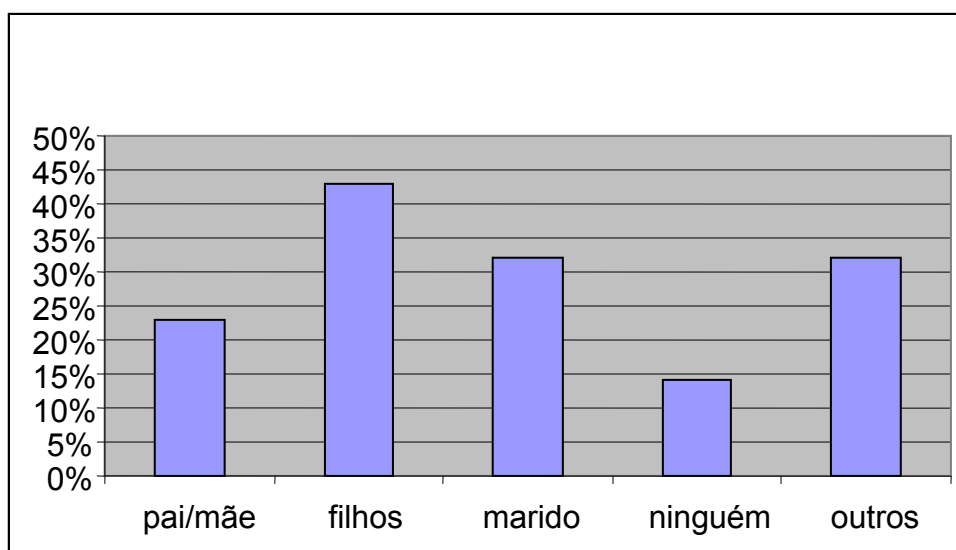


Gráfico 11: Pessoas que apóiam a volta à escola

Obs.: Poderíamos, neste item, obter mais de uma resposta (um total de mais de 100%).

Indagadas sobre os motivos que as levaram a voltar à escola, obtivemos os seguintes resultados: 32% buscavam crescimento pessoal e obtenção de mais conhecimento; 28 % queriam apenas dar continuidade aos seus estudos; 26% voltaram por necessidades profissionais; 8% desejam ter mais convivência com outras pessoas; 1% queria melhorar de vida e 5% não responderam a esse item, que correspondeu a mais uma questão aberta do questionário.

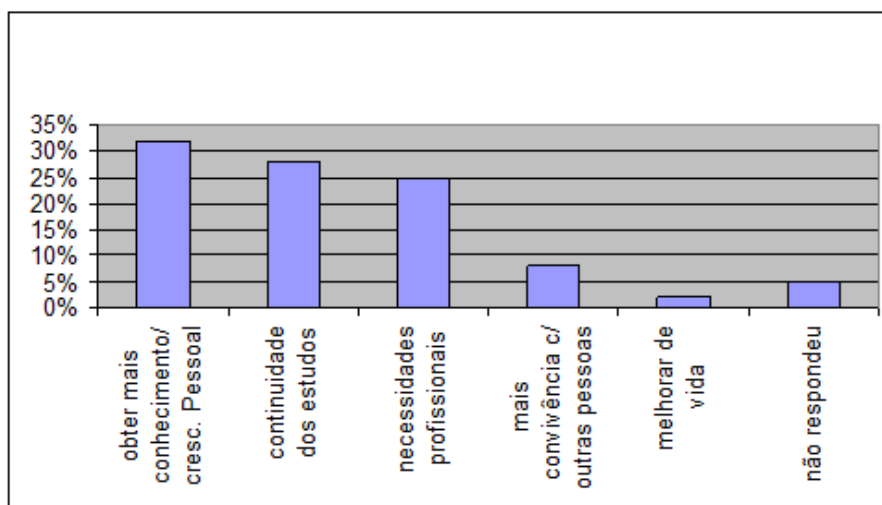


Gráfico 12: Motivos do retorno à escola

Coura (2007), em sua dissertação de mestrado, discute algumas informações relacionadas com alguns dos resultados apresentados acima:

[...] as mulheres entrevistadas não tiveram como único obstáculo que as impedissem de voltar à escola a questão de cuidar da casa e da família, mas também trabalhavam para auxiliar nas despesas de casa. Assim como no caso dos homens, o trabalho lhes consumia o tempo necessário para o estudo. O que se percebe é que o trabalho dificultava a volta à escola, ou a permanência nela, tanto para homens quanto para as mulheres. No entanto, o que se deve observar é que no caso das mulheres, questões referentes à casa e à família somavam-se ao trabalho, limitando assim ainda mais seu tempo. (COURA, 2007, p. 70)

3.2 O primeiro contato com algumas egressas

Para um contato inicial com o universo de mulheres que concluíram seus estudos através do programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, foi criado o Clube de Leitura Permanente de Mulheres Egressas da Educação de Jovens e Adultos na UFMG, que funcionou durante o ano letivo de 2009. Esse clube se consolidou como um Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da UFMG, tendo como público-alvo mulheres egressas do Programa de EJA da mesma Universidade. O Projeto de Extensão teve como objetivo permitir a manutenção de vínculos entre o grupo de egressas da EJA e a Universidade.

O clube foi organizado por meio de reuniões regulares de um grupo de mulheres leitoras, adultas e idosas, com predomínio da 3^a. idade. As reuniões realizaram-se às quartas-feiras, no horário das 17 horas, mediadas pela pesquisadora e pela orientadora desta pesquisa. Assim, podíamos compartilhar a leitura de textos de literatura e trocar pontos de vista acerca da trajetória de escolarização dessas mulheres, a leitura e suas experiências de vida. As atividades do clube ocorriam no espaço do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG.

Para dar início ao projeto convidamos uma turma de egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, do ano de 2008. Essa turma contava com um grupo de senhoras sempre muito atuantes no Programa e em suas diversas atividades, razão pela qual foi escolhida à época.

O contato com o grupo se deu por telefone, com as egressas da turma mencionada acima, que totalizavam quinze senhoras, explicamos o objetivo do clube de

leitura e a nossa preocupação em valorizar as práticas de leitura em seus cotidianos e em manter o vínculo das mesmas com as atividades organizadas dentro da Universidade pelo NEJA. Doze senhoras confirmaram presença nos encontros, outras três não apresentaram disponibilidade, pois deram sequência aos estudos em cursos técnicos ou cursos de graduação.

Percebemos em seus relatos¹⁷ os diferentes motivos pelos quais elas se entusiasmaram com o convite para participar do Clube de Leitura. Disseram que sentiam muita falta do convívio com as colegas, do hábito de estudar e do tempo destinado aos estudos. Eis o que nos afirmaram algumas senhoras, através de informação verbal¹⁸:

“Quando a gente ainda era aluna, tratavam a gente muito bem, com muito carinho. Depois que formamos ficamos com medo de esquecerem da gente, porque a gente sente falta. Fiquei muito, muito feliz com esse convite”. (Idalina Silva, 86 anos)

E ainda no depoimento a seguir:

“Não vou deixar de vir aqui. Se fico em casa fico vendo novela. Aqui aprendo e continuo a estudar”. (Antonia Santos, 48 anos).

Para essas mulheres, integrantes do Clube de Leitura, é consenso a saudade da época de estudantes, porém, com pontos de vistas distintos em relação à contribuição da escola para suas vidas e as razões para voltar a ter contato com a UFMG como salientou esta senhora:

“Eu aprendi tanto na escola. Hoje eu me sinto mais valorizada e é por isso, que continuo aqui e não quero parar de estudar”. (Idalina Silva, 86 anos).

O Clube trabalhou com um pequeno acervo de livros, compostos de diferentes gêneros textuais como poesias, crônicas, peças teatrais, romances destinados ao público da EJA, distribuídos pelo MEC na coleção sob o título de *Palavra da Gente*. De acordo com uma proposta vinda das próprias mulheres, a leitura, na maior parte dos encontros, foi prévia. Em casa, e nos encontros as obras foram apresentadas por suas leitoras e discutidas em grupo. Após a discussão, cada uma produzia textos a serem afixados em murais dos prédios aonde ocorrem as aulas da EJA na UFMG. Assim, apresentavam a

¹⁷ Os nomes apresentados são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade das integrantes do Projeto.

¹⁸ As falas das entrevistadas serão apresentadas na íntegra, sempre nesta dissertação, em itálico com aspas.

obra lida, recomendavam-na ou não a leitura das mesmas para os alunos matriculados no Programa de EJA. O objetivo era incentivá-los a ler os mesmos textos.

Essa atividade caminhava na perspectiva de Valle (2010) quando afirma que o ato de ler é, antes de tudo, uma atividade que se processa entre autor/texto/leitor, é através da interação desses elementos que se atribui um significado ao que se lê. Embora o conteúdo do texto seja o mesmo, duas pessoas com objetivos diferenciados podem dele extrair informações distintas.

Na visão de Valle (2010), em relação ao acesso à leitura, existe, no Brasil, uma diferenciação, pautada por diferenças sociais, no que tange a possibilidades e objetivos de aquisição da escrita. Para classes com maior poder aquisitivo, aprender a ler significa refletir sobre a própria sociedade, significa oportunidade de conservar seu *status* social ou ascender social e culturalmente. Para classes trabalhadoras, a aprendizagem da leitura ganhou um aspecto utilitário, requerida, muitas vezes, para facilitar o ingresso no mercado de trabalho ou mesmo aumentar o desempenho e produtividade no emprego.

Refletindo a esse respeito, da associação da leitura com o sucesso no mercado de trabalho, percebemos que as integrantes do Clube de Leitura, após a conclusão do Ensino Médio não perderam o costume de praticar a leitura, mas sim o da escrita. Quando, porém, questionadas sobre qual o tipo de leitura realizavam em seu dia a dia, verificamos que o regime das leituras tinha pouca variação. Como veremos no trecho do diálogo a seguir, não ocorria, inicialmente, uma compreensão unívoca acerca da leitura.

“- Eu leio receitas, leio o Jornal Super, leio revistas, leio tudo que aparece na minha frente. (Regiane, 42 anos)
 - Mas a Ludimila ta falando de leitura de verdade, de ler livros de história. (Idalina, 86 anos)
 - Mas tudo é leitura. Até o Super. Imagens... Tudo é leitura... Por isso eu digo que leio bastante. (Amanda, 64 anos)
 - Mas isso não é boa leitura. (Júliana, 24 anos)
 - Mas o que é boa leitura é muito relativo. O que é bom para mim pode não ser para ela. Eu, por exemplo, detesto livro de auto - ajuda. Mas tem gente que gosta e se sente ajudada com eles”. (Augusta, 64 anos)

As integrantes do projeto tinham ciência de que o objetivo do Clube de Leitura era a leitura literária para posterior discussão e análise da obra. Não discordamos em momento alguma que existem vários tipos de leitura, mas afirmamos que nos encontros, enfocariamos a leitura de livros literários.

Na verdade, o Clube contou até o final com sete mulheres frequentes em todos os encontros e cinco com grande rotatividade devido a problemas financeiros que dificultavam o transporte até a Universidade, conforme esclareceu esta senhora:

“Quero participar do grupo, porque não queria ter parado de estudar. Mas aviso que não vou ser muito frequente, porque nem sempre tenho dinheiro para a passagem pra cá.” (Julieta, 58 anos).

Conseguimos perceber que o comprometimento e interesse desse grupo de mulheres foi grande. Para elas, participar desse grupo foi além de encontrar velhas colegas, ultrapassou o fato de ler e discutir livros, pois estavam ligadas ao Programa em que estudaram, ao vínculo com os estudos. Não queriam esquecer o que estudaram e queriam aprender algo que pudessem vir a *aplicar* em seus cotidianos. Estudar, praticar a leitura, produzir textos, teve, para elas, um significado de valorização própria e individual como sujeitos sociais.

Vale lembrar, aqui, que dessas mulheres, como todas concluíram os seus estudos em um mesmo período, apenas uma foi selecionada para compor o grupo de entrevistadas da presente pesquisa. A colaboradora selecionada foi a Augusta Soares, de 64 anos, pois se encaixava dentro dos critérios preestabelecidos pela pesquisa, explicitados no tópico 3.4, *Desenho metodológico: procedimentos e instrumentos de entrevistas*, deste estudo.

O grupo permaneceu em funcionamento apenas por um ano, foi o período necessário para familiarização das pesquisadoras com algumas das egressas da EJA da UFMG. Após o ano de 2009, as mulheres que gostariam de continuar trabalhando com a leitura foram convidadas a participar do Clube de Leitura já existente no PROEF-II, que era, até então, desenvolvido duas vezes por semana.

3.3 Seleção das colaboradoras

O ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo.

(FREIRE, 1982, p. 11)

Pretendemos, inicialmente, a aproximação das trajetórias escolares de cinco egressas do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), que percorreram todas as etapas de estudo dentro do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. Elas deveriam ter iniciado suas trajetórias neste Programa como alunas do PROEF-1, estudaram no PROEF-2 e concluíram o Ensino Médio no PEMJA, compondo assim, uma amostra com percurso escolar relativamente comum.

Entretanto, ao longo do processo de estudo, algumas dificuldades foram encontradas. Não conseguimos localizar, até o momento da análise dos dados, mulheres

que haviam iniciado o estudo no PROEF-1 e concluído os estudos no PEMJA, seja por falta de dados que nos levassem a elas, seja por falta de mulheres que apresentassem esta trajetória escolar. Dessa forma, optamos por analisar as trajetórias de egressas que mais se aproximavam da proposta inicial deste estudo. Selecionamos, assim, cinco mulheres que tiveram trajetórias escolares comuns dentro do Programa, iniciando-as no PROEF-2 e concluindo o Ensino Médio no PEMJA, frequentando, assim, duas das três etapas de estudo oferecidas pelo Programa.

A amostra de cinco mulheres egressas foi selecionada com base em alguns critérios estipulados como períodos diferenciados de conclusão do Ensino Médio, já que este, ao longo de sua história, sofrera diversas modificações. Assim, selecionamos turmas que vivenciaram momentos marcantes na história do projeto como período de aumento do número de monitores-professores, elevação do número de turmas e estudantes matriculados, troca de coordenação, momento de implantação do curso técnico-profissionalizante oferecidos no COLTEC aos alunos da EJA, período de mudança do Ensino Médio para três anos (até então eram apenas dois anos), pioneiras na nova organização curricular sem a divisão dos conteúdos por disciplinas e sim por áreas do conhecimento, entre outras modificações

Dessa forma nossa amostra era composta por: uma egressa do ano de 2004, uma egressa do ano de 2005, uma egressa do ano de 2006, uma egressa do ano de 2007 e uma egressa do ano de 2008.

Dentro dessa amostragem, procuramos, neste estudo, realizar um recorte e procedemos a análise por etnia e faixa etária, possibilitando, assim, uma análise mais ampla e fundamentada.

3.4 Desenho metodológico: procedimentos e instrumentos de entrevistas

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Após o contato inicial, através de ligação telefônica, explicitamos o objetivo da pesquisa e a importância da colaboração de cada uma das selecionadas. Mostramos que foram selecionadas, pois se encaixavam dentro dos critérios estabelecidos pela pesquisa, como: terem percorrido duas das etapas de estudo dentro do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, ou seja, que iniciaram suas trajetórias neste Programa como alunas do PROEF-2 e concluíram o Ensino Médio no

PEMJJA, compondo assim, uma amostra com trajetória escolar relativamente comum. Além disso, tinham concluído seus estudos básicos entre os anos de 2003 e 2008.

A rigor, nosso trabalho visava verificar como as egressas do Programa avaliavam suas trajetórias durante e após a conclusão do curso. Queríamos compreender os efeitos da escolarização para elas e, para isso, era necessário saber quais as dificuldades que enfrentaram para concluir seus estudos e em quais pontos as dificuldades foram mais marcantes. Nosso intuito era averiguar se elas consideravam que o conhecimento sistematizado interferira ou não em sua relação com a sociedade. Evidenciamos que era importante saber se, na opinião delas, a atenção a sua condição feminina fora respeitada, por parte do Programa aonde estudaram, e se isso teria facilitado seu acesso e permanência na escola.

Bourdieu (1997) assinala que, para realizar uma entrevista bem-sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado e tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança do entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Desse modo, as entrevistas foram realizadas em locais e horários de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Constituíram-se, principalmente, de relatos de vivências e experiências dessas mulheres, com o objetivo de apreender características de suas rotinas de vidas, seus percursos escolares, profissionais e familiares, expectativas e frustrações após concluírem a escolarização.

Acrescenta, ainda, Bourdieu (1997) que tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, tentar conhecer os efeitos que se podem produzir com este processo, procurando, assim, reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer sobre o pesquisado. Sendo assim, as primeiras entrevistas com as egressas tiveram, como tema principal, o contexto familiar, cultural e econômico em que estão inseridas. Nosso objetivo era aproximarmo-nos da realidade em que viviam e familiarizarmos com elas. Assim, coletamos dados sobre os objetivos e expectativas que possuíam em relação à escolarização, bem como as dificuldades que enfrentaram como alunas da EJA.

Posteriormente, as entrevistas tiveram como foco as trajetórias delas após a conclusão do Ensino Médio no PEMJJA, com o intuito de apreender os efeitos da escolarização para essas egressas de um Projeto de EJA. Afinal, suas expectativas se concretizaram? Por quais motivos?

Em relação à atuação ou postura do entrevistador no momento da entrevista, Bourdieu (1997) destaca que este não deve ser nem muito austero nem muito efusivo, nem falante demais, nem demasiadamente tímido. O ideal é deixar o informante à vontade, a fim de que não se sinta constrangido e possa falar livremente. Assim, foi assegurada às entrevistadas a confiabilidade dos dados obtidos nas entrevistas, da mesma forma o sigilo com relação a seus nomes.

Com o objetivo de melhorar a condução das entrevistas, um procedimento importante é escutar a entrevista gravada e transcrevê-la. Assim, transcrevemos as entrevistas, depois foram analisadas e discutidas, procurando estabelecer o diálogo entre conteúdo e levantamento bibliográfico realizado.

Ainda com base nos postulados de Bourdieu (1997), o trabalho de campo deve ser submetido à análise constante. Tendo realizado as primeiras entrevistas, é importante esperar um tempo, rever o material para afinar questões previamente definidas. Foi o que realizamos: analisamos as entrevistas, revemos os resultados obtidos e refletimos sobre eles constantemente.

4. APRESENTAÇÃO DAS COLABORADORAS E DE SUAS TRAJETÓRIAS

Acompanharemos, neste capítulo, trechos dos relatos das cinco colaboradoras da pesquisa, retratando suas infâncias, trajetórias escolares e trajetórias de vida após a conclusão dos estudos básicos.

3.1 A entrevistada Augusta Soares

Dona Augusta é uma senhora de 64 anos, muito elegante e sorridente. Foi difícil o contato inicial com ela. Foram feitas diversas ligações para a sua residência, mas nunca a encontrávamos em casa. Dessa forma, deixamos o número de telefone com sua empregada e pedimos para que sua patroa entrasse em contato conosco assim que possível. Em pouco tempo, tivemos um retorno de sua parte e nesse momento mencionamos a possibilidade de entrevistá-la para esta pesquisa e agendamos um primeiro encontro.

Augusta reside no Bairro Planalto, próximo a UFMG, aonde cursou o PROEF-II e o PEMJA. Vive com seu marido, sua filha e um de seus filhos, o outro é casado e vive com a esposa e um filho pequeno. Seu marido é militar reformado e tem 76 anos. Seus filhos estavam com 28, 36 e 39 anos de idade no momento da entrevista. Seu filho mais velho é técnico em eletrônica e atua profissionalmente nessa área. Seu filho do meio é formado em Engenharia e no momento não estava trabalhando. Sua filha, a caçula da família, graduou-se em Pedagogia e à época dedicava seu tempo a prestar concursos públicos na área da educação.

A primeira entrevista foi realizada em sua casa, em local tranquilo e propício ao clima de nossa conversa. Sua casa é grande e bonita, cheia de fotos por todos os lados. Segundo a entrevistada, as fotos registram momentos que não voltam mais.

Ela conta com uma empregada que a auxilia nos afazeres domésticos e nossa colaboradora não exerce nenhuma atividade remunerada que, segundo ela, é seu maior pesar. Participa regularmente de atividades de grupos da Igreja católica que frequenta. Sobre sua vida, dona Augusta afirma:

“... quem vê minha vida hoje, não sabe da missa a metade do que já passei nessa vida.”

Casou-se aos 19 anos com um homem 12 anos mais velho que ela, por imposição de seu pai, conforme ilustra este relato:

“Vivíamos em Varginha e não tínhamos muitas condições de vida. Meu pai era amigo do Paulo e acertou tudo do nosso casamento. O Paulo era muito bonito e tinha uma condição de vida boa, pro meu pai isso era importante... Quando a gente se casou eu não o amava, mas com o tempo a gente se acostuma, aprende a gostar .”

Casou-se e logo se mudou para Belo Horizonte:

“Eu me casei e logo depois vim para cá. Ficamos aqui uns seis anos sem menino... Nem sei porque esse tempo todo... Acho que porque Deus não quis... [risos]”.

A convivência nos anos iniciais de casamento não foi fácil. Segundo ela seu marido era muito bruto e sentia vergonha de sua falta de conhecimento:

“Direto a gente saía e eu falava besteira. Tava ali, em um restaurante casais de amigos do meu marido e eu sempre queria participar da conversa. Pensava antes de falar direitinho, ordenava as idéias pra tentar impressionar, só que quando eu abria a boca sempre dava uma manota, uma mancada e eu via pela sua expressão que estava mortinho de vergonha. Com o tempo, eu fui parando de falar, ficava quieta, não participava das conversas.”

Dona Augusta só cursou até a 4ª série do antigo curso primário, tempo suficiente para aprender a ler e escrever bem e realizar algumas operações básicas da matemática. Mas, não deu sequência aos seus estudos. Seu pai preferiu priorizar o estudo dos filhos em relação às filhas. Augusta sentia vergonha de sair com os amigos de seu marido, pois sentia que não tinha muito estudo nem muito conhecimento sobre assuntos que eram discutidos nos locais que frequentava. Isso a fazia se sentir inferiorizada em relação às pessoas e, então, com o passar do tempo, preferia não ir a alguns eventos e nem participar de determinadas conversas.

Por outro lado, como enfatizou, sempre quis estudar, aprender coisas novas e, assim, impressionar seu marido e seus filhos. Além de voltar a estudar, outro grande sonho dela sempre foi trabalhar fora e conquistar seu próprio dinheiro, ter sua independência. Apesar de ter uma vida tranquila, não queria depender do marido financeiramente. Queria conquistar seu espaço no mercado de trabalho e dentro de sua própria família. Estudor era mesmo seu sonho, conforme mostra este trecho:

“Meu velho sempre deu uma vida muito boa pra mim e pros meninos, eu não posso reclamar, porque disto nunca faltou nada aqui em casa. Só que o que eu sentia falta era de ter assuntos, de saber conversar sobre tudo com as pessoas e não

me sentir pior, ficar com vergonha. E, além disso, estudar me daria a chance de conseguir um emprego e assim pode trabalhar fora. Ter meu dinheiro sabe. Comprar o que eu quiser sem precisar ficar dando satisfação. E além disso, quando você trabalha fora você tem amigos, você tem assuntos, tem o que fazer, não fica só cuidando das coisas de casa, que é tudo igual sempre.”

No entanto, ela só pôde voltar a estudar quando seus filhos já estavam independentes, com os estudos concluídos e trabalhando. Ninguém nunca a impediu de voltar a estudar, mas ela, no papel de mãe, não se sentia à vontade de deixar seus filhos sozinhos com a empregada, já que os horários de trabalho de seu marido mudavam sempre. É importante ressaltarmos que, segundo ela, o marido sempre se mostrou neutro em relação à volta dela aos estudos, nunca a pediu que estudasse para se mostrar mais instruída e também nunca colocou empecilhos para essa decisão. E então, ela decidiu:

“Quando vi que cada um já tinha sua vida garantida, eu resolvi estudar. Estava ficando sozinha em casa mesmo. Os meninos cada um com sua vida, e meu marido não é muito de conversa. Ai quis estudar. Meus filhos me apoiaram muito e o Pedro, me indicou o CP. Ele estudou lá na UFMG e viu a propaganda do curso de velhos. Eu fui e fui fazer uma prova.”

Assim, seus filhos a apoiaram e deram o incentivo que faltava para que ela seguisse rumo ao seu sonho de estudar. Em 2002, ela se matriculou no PROEF-II, nele permanecendo até 2004, ano em que concluiu esta etapa de seus estudos. Em 2005 ingressou no PEMJA e o concluiu no ano de 2007.

Durante toda a entrevista, a interlocutora deixou claro que seu sonho de voltar a estudar era motivado pela esperança de se tornar independente, conseguindo, após a conclusão dos estudos, um emprego e assim, pudesse ingressar no mercado de trabalho mesmo que informalmente. Ela também deixou transparecer, em vários pontos, que se sentia muito sozinha e gostaria de fazer novas amizades, ocupar seu tempo e, segundo ela, se sentir mais bem preparada para dialogar com seus filhos e marido. Em vários pontos das entrevistas, ela ressaltou que queria conhecer pessoas que tivessem idade aproximada à sua. Ela relata que seu filho e alguns amigos afirmavam que no Programa de EJA da UFMG havia a característica de um público mais adulto e maduro, conforme este relato:

“Nunca perdi a vontade de estudar, mas tive que esperar a hora certa. Estudar pra mim era além do diploma, que todo mundo quer, era a minha chance de poder aprender alguma coisa e poder trabalhar depois. Em qualquer coisa, o que eu queria

mesmo era trabalhar e ganhar meu dinheiro, pagar minhas coisas, meus cursos, viajar sem pedir nada pra ninguém. Eu acompanhei meus filhos e vejo que hoje, sem estudo, você não trabalha em nada. Por isso que eu nunca trabalhei, porque não tinha instrução. E além disso, do emprego, pra mim, estudar ia ser bom demais, porque ia conhecer gente da minha idade, conversar e em casa, não ia ter que só ouvir, ia poder contar também.”

Percebemos em seus relatos que o retorno aos estudos provocara algumas mudanças em sua vida. Seu marido que não se opunha e seus filhos que a incentivavam a estudar, começaram a não apoiá-la nesta decisão. Para ela, isso ocorreu porque a decisão de retomar os estudos influenciou na vida de todos de sua família. Como estudava no período noturno e não dirigia, dependia, por questões de segurança, de que alguém a buscasse na escola todos os dias, atribuindo uma nova tarefa para seu marido e filhos.

Outro ponto importante mencionado por Augusta é que, aprendeu muitas coisas novas na escola e no convívio com seus colegas de turma. No entanto, sentia que estava se esquecendo do que aprendera, uma vez que não tinha com quem dialogar e colocar em prática tudo seu aprendizado, aprimorando, cada vez mais, seus conhecimentos. Por falta de tempo ou talvez por não saber a importância do diálogo e da participação em sua vida escolar, seu marido e filhos não se interessavam, no período em que ela estava estudando, pelo que ela estava aprendendo e depois que concluiu os estudos não dialogam com ela o tanto que ela gostaria. O trecho a seguir expressa a decepção da entrevistada:

“Eu achava que seria assim, o centro das atenções por ter voltado a estudar depois de velha, mas ninguém ligou muito. Meu marido então... acho que eu incomodava ele com minhas conversas de escola. Sempre que eu começava a falar ele vinha logo com outro assunto. Minha filha que é professora que me escutava mais, só que como quando eu estava estudando ela trabalhava muito, a gente não tinha tanto tempo de conversar assim. O ruim é que se não fala a gente esquece né, depois que eu formei então.... O pior pra eles (risos) é que além de ficar falando das minhas coisas eles ainda tinham que me buscar. Ônibus no horário da aula acabar era ruim e perigoso, porque já estava tarde, aí todo dia alguém vinha me buscar. Eu não pedia, mas eles vinham, só que não vinham de cara muito boa. Acho que rezavam pra eu formar logo (risos). Um dia eu fiquei muito triste, minha sala preparou muita coisa de trabalho para a Semana Cultural e ninguém da minha família veio. Fiquei chateada. Deu tanto trabalho pra fazer...”

Como evidenciamos acima, Augusta retomou os estudos com alguns objetivos definidos, como investimento pessoal, obter maior conhecimento e a esperança do ingresso no mercado de trabalho, portanto buscou o diploma de conclusão do Ensino Médio. Entretanto, o que aconteceu foi que à medida que começou a estudar, seus objetivos se ampliaram: percebeu que poderia realizar, juntamente com o Ensino Médio, um curso profissionalizante¹⁹, até então de Produção Mecânica, Informática ou Instalações Elétricas Residenciais. Então não teve dúvidas, sua opção, certamente seria o curso de Informática. Mas o que ela não contava é que, por uma questão de vagas, alguns critérios foram estabelecidos e ela só pôde realizar o curso profissionalizante em questão, no ano subsequente a sua formatura no Ensino Médio, como registra o trecho abaixo:

“Quando ainda estava no PROEF-II, fiquei sabendo que no PEMJA, além do Ensino Médio, eu poderia fazer um curso profissionalizante de Informática, de Mecânica ou Elétrica. Aí, eu já resolvi de uma vez que faria o de Informática, porque hoje em dia, qualquer coisa que você vai fazer precisa saber Informática. Isso ajuda pra conseguir um emprego em vários lugares. O ruim foi que o curso demorou a sair do papel e quando saiu foram poucas vagas, aí eu tive que formar e depois, no ano seguinte, eu voltei só pra fazer o profissionalizante.”

Desse modo, o vestibular e a faculdade também passaram a fazer parte de seus planos após a conclusão dos estudos, além da ambição de ser aprovada em um concurso público. Notamos em sua fala que os objetivos novos foram incentivados por seus professores e, também, por seus colegas de turma. Percebemos na entrevista que os professores mostraram que a faculdade não era algo tão distante de suas realidades e que, com um pouco de esforço, todos podem ter sua vaga em alguma instituição de ensino superior garantida:

“Eu queria mesmo era só formar e ter meu diploma. Nunca pensei em fazer faculdade, isso pra mim era coisas só pros meus filhos. Mas depois que comecei a estudar, meus professores sempre diziam que não devíamos parar de estudar de novo, que

¹⁹ Segundo Bastos e Eiterer (2008), os alunos cursam 1200 horas de disciplinas gerais do Ensino Médio e no curso profissional, uma carga horária de 400 horas, distribuídas em 3 anos. O curso é estruturado em 3 módulos, sendo 3 módulos cada ano. Os estudantes possuem um currículo comum composto por conteúdos relacionados à formação geral e um currículo diferenciado, de acordo com as áreas profissionais (Produção Mecânica, Informática e Instalações Elétricas Residenciais) e as atividades envolvendo os conteúdos das áreas profissionais serão planejados de forma a permitir a aplicação direta dos contextos da formação geral.

se a gente quisesse fazer faculdade tinha que estudar, e muito, mas nada era impossível pra gente. Meus colegas também incentivavam a gente que não pensava nisso antes, aí no final todo mundo já ia fazer ENEM²⁰ e tentar vestibular na UFMG, na PUC e em tudo quanto é lugar. Tem uma menina que estudou antes de mim que hoje ta fazendo História, ou já formou, não sei, na UNI-BH.”

“Ah, e outra coisa que também fiquei querendo fazer foi concurso público. Os professores explicavam que era muito bom e algo garantido, e que a gente que é mais velho tinha até prioridade em cima dos candidatos mais novos.”

Transpareceu, nitidamente, nas declarações da entrevistada, que, apesar da falta de apoio de seus familiares, sentia muita falta do período escolar, da rotina diária e do processo de socialização com os demais colegas de turma, como enfatizou neste trecho:

“Era muito bom estudar. Não queria que tivesse acabado. Todo dia eu tinha alguma coisa para fazer, não ficava só por conta de novela e casa e filhos e marido. Lá a gente contava caso, ria, aprendia, era muito bom. Pena que acabou, mas eu aproveitei tudo, sempre.”

Mas, apesar da saudade do período escolar e da valorização de tudo que vivenciou em seus seis anos como estudante, D. Augusta mostrou grande preocupação com a utilidade prática da aprendizagem. Como pudemos perceber em sua fala, à medida que saiu da escola a rotina anterior a ela se retomou: voltou para sua casa e suas tarefas domésticas, apesar de possuir uma empregada que a auxilia e, assim, não vê como aplicar os conhecimentos adquiridos. Isso fez com que nossa colaboradora deixasse transparecer um sentimento de frustração em relação à escola, como afirmou:

“Me sinto frustrada em relação a escola, apesar de sentir saudades da rotina diária, de ter algo fixo para fazer todos os dias, dos amigos que fiz. Só que vejo que minha vida não mudou em nada. Estudei seis anos e com muito sacrifício. Pensava que depois de formada seria tudo diferente, mas não. Continuo sem trabalhar, parei de estudar e de aprender, aí esqueço tudo que tinha aprendido. Agora só cuido da casa, a escola acabou”.

Confessou-nos que acreditava que a frequência à escola mudaria sua vida no âmbito social, familiar e profissional, mas isso não ocorreu, como vimos no trecho em destaque acima. A egressa conta que tentou vestibular em diversas faculdades e não obteve sucesso em nenhuma delas, o mesmo ocorrendo com os concursos públicos que

²⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

tentou. Procurou empregos e mesmo com o diploma do Ensino Médio e do Curso Profissionalizante a oportunidade lhe foi negada, afirmando que sua idade já estava um pouco elevada para o mercado de trabalho. Essa situação a deixou desapontada, pois acreditava que a escola seria a porta para um futuro diferente.

4.2 A entrevistada Generosa Carneiro

Generosa Carneiro tem 45 anos de idade e se considera da raça negra. É mãe de três filhos, um rapaz de 23, uma moça de 20 e uma menina de apenas 8 anos. Também é avó de uma netinha de 2 anos de idade.

Entrevistamo-la, por maior comodidade a ela, em seu local de trabalho, que atualmente é no Parque Fazenda Lagoa do Nado, localizado na região Norte de Belo Horizonte. Esse parque municipal, nasceu da mobilização da comunidade local e é sede do Cento de Cultura Lagoa do Nado, criado na década de 1980, pois a comunidade queria preservar o espaço verde de uma fazenda existente na área, calculada em 300.000 m² que seria transformada em um conjunto habitacional²¹. Conversamos em um local tranquilo, embaixo de algumas árvores e só fomos interrompidas por sua chefe quando surgia algum assunto inadiável para ser solucionado.

Nossa colaboradora é funcionária pública desde 1987, trabalha para a Prefeitura de BH em diversos locais e assumiu, em 1998, uma função no parque Lagoa do Nado. À época da entrevista, estava em um cargo comissionado de chefe de divisão do Centro de Cultura²² do parque, que segundo ela, equivale ao cargo de vice-diretora do local.

Casara-se pela segunda vez há apenas alguns meses e contou-nos com muito orgulho que seu marido era músico. Para ela, o relacionamento de dez anos com esse homem fazia muito bem para a sua vida. Segundo ela, seu marido sempre a apoiou a voltar a estudar e todas as conquistas de sua vida devia a seu companheirismo. Generosa

²¹ Disponível em: <http://www.guiaentradafranca.com.br/noticias>, acesso em 16/09/2010, às 14h15min.

²² Em meio ao verde, o centro de Cultura Lagoa do Nado tem como objetivo apoiar e difundir a cultura na região. No espaço são realizadas oficinas, palestras e apresentações artísticas. Além da biblioteca, onde são disponibilizados livros, revistas e jornais para a população. Devido a isso, o parque abriga, ainda, uma miniusina de produção de cenários, figurinos e adereços, dirigida aos grupos de teatro amador da cidade; um teatro de arena, um pequeno teatro ao ar livre, um galpão onde são realizadas oficinas culturais e o espaço multimeios Mestre Orlando, onde são realizadas exposições. (Disponível em: <http://www.guiaentradafranca.com.br/noticias>, acesso em 16/09/2010, às 14h15min).

contou-nos que nem sempre seu marido tinha *shows* agendados, logo as despesas fixas ficavam por conta de nossa entrevistada.

Ela afirma que as tarefas domésticas ficam totalmente por sua conta, apesar de trabalhar fora. Mas, segundo ela, não se importa com isso, já que todos os assuntos relacionados à sua filha de oito anos ficavam sob a responsabilidade de seu marido. Para ela, isso já a deixava muito aliviada.

Ela é moradora do bairro Palmital, em Santa Luzia, na região metropolitana de BH, assim como nossas outras colaboradoras Júlia Silva e Regina Helena, cujas histórias estão presentes nesta dissertação. É um bairro de poder aquisitivo bem baixo, que enfrenta muitos problemas como violência e tráfico de drogas. Apesar de as três colaboradoras residirem no mesmo bairro, não se conhecem. Estudaram no PROEF-II e no PEMJA em épocas distintas, não tendo nenhum contato, mesmo que no período escolar. (Mas isso não foi um critério nosso, esta descoberta foi feita apenas no momento de realização das entrevistas).

Prosseguindo, nossa interlocutora perdeu sua mãe quando tinha por volta dos seus 12, 13 anos de idade. Devido a isso, precisou assumir a responsabilidade dos seus irmãos mais novos, ajudando seu pai nas tarefas domésticas. Isso fez com que ela se afastasse da escola por um longo período, cessando seus estudos na 5ª série do ensino Fundamental.

Quando seus irmãos cresceram, resolveu retomar seu sonho adormecido de voltar a estudar e se matriculou e tentou frequentar às aulas em diversas escolas e supletivos, mas não se adaptou a nenhum deles. Em 1994, através da indicação de uma colega de trabalho, ficou conhecendo O PROEF-II e resolveu se matricular. Ali, para ela, era o local que estava procurando para retomar os estudos, com pessoas realmente interessadas em aprender e professores comprometidos.

No período em que cursava o PROEF-II, seu pai adoeceu seriamente e isso foi mais uma grande preocupação e dificuldade a ser enfrentada naquele momento. Entretanto, mesmo doente, seu pai continuou se esforçando e cuidando dos netos para que ela não necessitasse interromper seus estudos novamente. Concluiu essa etapa de seus estudos, com muito esforço, no ano de 1995, mas devido a doença de seu pai optou por não participar das solenidades de formatura, junto com os demais colegas de turma.

Nesse período de sua vida, além de precisar trabalhar, tinha que cuidar dos filhos e, em suas palavras “*como única mulher da família, precisei, também, cuidar do meu pai doente*”. Essa situação fez com que ela interrompesse os estudos novamente, não

ingressando imediatamente no Ensino Médio. Seus colegas que deram sequência aos estudos foram para supletivos próximos as suas residências, já que, até então, o PEMJA não havia sido fundado.

Contudo, continuou trabalhando e, anos mais tarde, reencontrou a mesma colega que lhe havia indicado o PROEF-II e ela novamente lhe deu outra boa informação: o surgimento do PEMJA. Ela deveria se inscrever para a prova de seleção. Foi o que Generosa fez. Sobre o curso, ela assim se expressou:

“Eu gostei muito de tudo que aprendi no PROEF-II, não era como as outras escolas que passei. Lá deu pra realmente aprender. Então, quando a Marcinha falou do PEMJA, que ele tinha surgido, não pensei duas vezes e fui lá pra me informar pessoalmente. Como tinha muito tempo que eu tinha formado no PROEF-II, eu já era da comunidade e não tinha vaga garantida. Tinha que fazer a prova de seleção para poder entrar. A prova não tava fácil não, mas eu passei e muito bem colocada. Isso me deixou confiante para voltar a estudar.”

Assim, em 2004, nossa colaboradora ingressou no 1º ano do PEMJA. Nesse período, seu pai havia falecido e ela já podia contar com o apoio de seu atual marido para incentivá-la e também cuidar de seus filhos.

Todavia esse momento não foi fácil em sua vida, pois enfrentava diversas dificuldades para sustentar seus filhos, pagar aluguel e ainda conseguir retirar o dinheiro necessário para as passagens de ônibus para ir à escola. Tudo isso ganhando apenas um pouco mais de um salário mínimo, naquele momento. Sua ex-sogra e outros familiares se propuseram a ajudar-lhe, mas Generosa achava que aceitar ajuda de alguém para o transporte até a escola era uma situação muito constrangedora. Assim, quando o dinheiro faltava, preferia deixar de ir até a escola.

Concluiu seus estudos no PEMJA no ano de 2005²³ e no mesmo ano prestou vestibular na UFMG para o curso de História. Não foi aprovada, mas teve um bom desempenho e ainda afirma:

“Talvez, se eu não tivesse passado pela EJA, não teria ido tão bem no vestibular. Os Projetos me fizeram muito bem. É porque lá eles não formam o aluno decorante e sim o aluno pensante. Esse é o maior preparo para o vestibular, pro ENEM e para a vida de um adulto.”

²³ Somente a partir do ano letivo de 2006, o Ensino Médio passou a ser cursado em três anos. Até o momento, para sua conclusão cumpria-se apenas o 1º e o 2º ano.

Nesse mesmo ano também prestou vestibular na UNI-BH²⁴, também para o curso de História e lá foi aprovada. Segundo ela, foi uma grande alegria essa aprovação, pois desde muito nova sabia que queria prestar vestibular para esse curso. Com o início da faculdade, novas dificuldades surgiram. Pelo fato de ser funcionária pública, não conseguiu mais do que 10% de desconto nas mensalidades da faculdade, restando ainda R\$459,00 todos os meses para pagar, fora as passagens e as despesas com livros e xerox do curso. Foi neste momento, porém, que assumiu o cargo que exerce hoje dentro do Parque Lagoa do Nado, de chefe de divisão do Centro de Cultura, o que ajudou a melhorar sua situação financeira. Outra dificuldade que enfrentou foi o fato de não possuir bagagem teórica e saber uma língua estrangeira. Assim, para conseguir um bom desempenho nas disciplinas tinha que se dedicar ainda mais.

No novo curso, acreditava que sofreria preconceitos por parte de seus novos colegas de turma por ser uma aluna proveniente de um curso de EJA e por ter idade acima da faixa etária predominante no curso, que era 18 aos 25 anos. Mas se surpreendeu vendo que isso era visto como algo positivo por eles.

Concluiu seu curso de História no 1º semestre do ano de 2010 e agora pretende fazer uma pós-graduação ou o Mestrado, mas antes quer se dedicar ao estudo de uma língua estrangeira. Está muito feliz com seu diploma e conta que sempre soube de sua vocação para esta área, como neste depoimento:

“Logo que eu passei no concurso da prefeitura já sabia onde queria chegar. Aliás, desde antes disto, porque uma vez quando era pequena falei com meu pai assim: quando eu crescer eu vou fazer faculdade e vou ser chefe de alguma coisa. E não é que deu certo? Mas eu direcionei tudo para isso, porque minha paixão sempre foi a História. Quando eu passei no concurso da prefeitura já escolhi um lugar que tivesse ligação com história, que foi o Museu Abílio Barreto. Lá eu vi a parte teórica e a parte prática e gostei mesmo. Lá eu era faxineira, mas quando acabava meu serviço eu auxiliava as historiadoras de lá com o trabalho elas com os grupos de estudantes. Aí teve uma época que elas saíram de lá e ficou sem ninguém para assumir este trabalho com os grupos de escolas, de crianças, de adolescentes, de gente mais velha... Aí eu comecei a fazer meu trabalho mais rápido e passei a fazer isso, com o consentimento do meu chefe. Só que depois que veio um outro chefe pra lá eu fiquei com medo dele pensar assim, que a faxineira estava se intrometendo em coisa que não era da conta dela, querendo pegar um lugar que não era dela. Mas acabou que ele não ligou e eu continuei fazendo isso. E gostava muito.”

²⁴ Cento Universitário de Belo Horizonte

Quando questionada se recebia algo a mais por esse trabalho desenvolvido, Generosa esclareceu-nos que não recebia nenhuma quantia a mais em seu salário e nem diminuía suas tarefas iniciais por conta da nova atribuição. Mas, segundo ela, não se importava, porque sentia muito prazer em fazer aquele trabalho que abraçou com toda a dedicação.

Generosa assegura que foram muitas as coisas que deram força para alcançar os seus sonhos. Primeiramente, o apoio e incentivo de seu companheiro e de seus filhos e depois, o fato de sua equipe de trabalho ter pactuado que todos voltariam a estudar para maior crescimento do grupo e do desempenho profissional, conforme explicou neste trecho:

“Somos movidos por estímulos, isso é determinante. E eu, para chegar até tive estímulo do meu atual marido e dos meus filhos. Mas outra coisa que contou muito foi aqui no serviço, todos nós pactuamos que quem estava estudando continuaria e quem não estava voltaria a estudar, porque isso ia fazer a equipe crescer e desenvolver mais. Então, quando um desanimava com o cansaço ou outra coisa, os outros apoiavam, davam força e não deixavam desistir. Sabe aquele senhor que você viu lá na sala? Ele começou a faculdade de Engenharia agora, tem um mês só... Ele chegou aqui hoje mais cedo triste, desanimado, porque não está dando conta, está difícil o curso, o cansaço... mas a gente conversou com ele e tentou dar uma injeção de ânimo, para ele não desanimar”.

Confessou sentir muitas saudades do período em que estudava no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Para ela, lá foi um local de grande aprendizado, que valorizava muito, pelo conhecimento construído, pelas amizades feitas e passou a ver nova forma de ver o mundo:

“Lá no PEMJA foi muito bom. Eu era de uma turma que só tinham senhoras e um homem. Éramos onze senhoras e depois chegou o Mario, o homem da sala. A gente ria demais, saía, até hoje tenho contato com elas, direto pelo telefone. Era um clima muito bom. E foi fundamental a relação entre professor-aluno, pois todos respeitavam os limites do outro, compreendendo e ajudando. As aulas não eram fechadas, todos os conteúdos eram interligados, aí a nossa visão era mais clara, mais rica e mais fácil de ligar com coisas fora da escola. As disciplinas todas se relacionavam. Eu lembro que as aulas eram fantásticas, teve uma mocinha que dava aula de Geografia que desconstruiu a nossa noção de mapa-múndi, nos fez ver o mapa com outro olhar. Ficou todo mundo babando na aula. E teve também um livro de receitas envolvendo todas as disciplinas que eu não me esqueço, foi marcante, porque trabalhamos muito nele e teve até lançamento...”

O livro de receitas, *Um jeito gostoso de aprender Português*, ao qual a entrevistada se refere, foi um trabalho interdisciplinar desenvolvido um ano antes de sua formatura e publicado em um evento denominado *Semana Cultural do PEMJA*, que ocorre todos os anos por volta dos meses de outubro ou novembro, através de oficinas de projeto. As receitas foram selecionadas pelas próprias alunas e cada receita recebeu o nome de sua autora. Generosa ensinou a receita de um arroz que levou o seu nome. Segundo COLTEC (2004), tudo que é feito com amor tem muito mais sabor e assim acontece em nossa vida. As alunas afirmam no livro que devemos temperar a vida, todos os dias, com doses generosas de humildade, sinceridade, alegria, solidariedade e, é claro, com muito amor. São esses os ingredientes que transformam o sabor amargo da vida, provocado por situações adversas do dia a dia, em doce e suave paladar, como uma apetitosa refeição. (COLTEC, 2004, p.06).

Quanto à sua vida profissional, nossa entrevistada deixou claro que sentia realizada, mas não queria se acomodar, buscaria sempre mais crescimento. Assim, neste trecho demonstrou o orgulho pela sua trajetória de vida:

“Eu estou muito feliz, é bom olhar para trás. E melhor ainda é poder falar dessa trajetória toda, que não foi fácil para mim, mas que eu venci. Olha, tenho aqui meu emprego que é publico, mas não posso acomodar. Igual assim, formei na faculdade, mas quero estudar uma língua estrangeira, fazer uma pós ou um Mestrado dando seqüência a minha Monografia que foi sobre o Palmital, o Bairro que eu moro. O segredo eu acho que é, para não parar no tempo, sempre que se alcançar uma meta, você traçar outra, e assim eu busco sempre mais, porque somos movidos por estímulos. Temos que ter porque sonhar ou lutar”.

E quanto às trajetórias de suas colegas de sala, após a conclusão dos estudos, diferenciando-as da sua, assim se manifestou:

“Eu ainda tenho muito contato com as meninas, como te falei, mas não vejo sempre porque desde que formei minha vida ficou muito corrida. Eu acho uma pena elas terem parado sabe, eram muito esforçadas. Eu me sinto muito feliz, vejo que minha vida mudou para melhor depois que saí da EJA. Mas com elas não está assim, elas estão sempre falando que algumas não estão trabalhando, que não estão estudando, que as coisas ficaram piores depois que formaram. Mas eu acho que tudo é questão de motivação. Comigo foi diferente porque eu nunca esperei a escola fazer nada por mim, não esperei ganhar nada dela, eu busquei por conta própria. Sabia que é eu quem tinha que correr atrás”.

Mas Generosa não se mostra uma pessoa triste ou até mesmo ressentida pelas dificuldades que enfrentou na vida. Demonstrou que soube usar tudo que viveu a seu favor e em crescimento e amadurecimento próprio:

“Eu me sinto feliz, acho que para mim, de verdade, foi excelente ter passado por isso tudo, porque eu ganhei mais maturidade. Eu aprendi e consegui traçar novas metas e cumpri-las. A EJA foi parte importante da minha vida que me ajudou muito a conquistar o que tenho hoje”.

Com relação à situação das mulheres na educação e no mercado de trabalho, mostrando-se ciente, afirmou:

“As dificuldades para a mulher sempre existirão, independentemente de hoje termos conquistado o nosso espaço fora de casa. As estatísticas mostram que ainda há preconceitos contra a mulher, principalmente se ela for negra e pobre, que é o meu caso. Se não tem estudo fica pior ainda. É por isso, que as mulheres, apesar de tudo, de tudo de dificuldade devem estudar e correr atrás do que querem”.

Em dado momento da entrevista, sugeriu mudanças que poderiam ocorrer na EJA, mais especificamente, no Programa em que cursou o Ensino Fundamental e Médio, para evitar trancamentos de matrículas e interrupções do estudo, como ocorre com muitas mulheres. Seria uma forma de aumentar o índice de matrículas do sexo feminino. Eis suas sugestões:

“O problema para mulher estudar, falo pela minha própria experiência é a tripla jornada. Assim, uma ajuda maior do Projeto poderia dar em mais participação das mulheres e mais sucesso delas quando voltam a estudar. Se eu pudesse eu sugeriria três coisas que resolveriam todo o problema maior:

- A primeira, que eu mesma acho inviável, mas seria uma boa idéia, seria uma creche no período noturno para os filhos das estudantes. Porque assim, as mães teriam com quem deixar seus filhos e assistiriam aulas tranquilamente. Já teve vez de faltar uma hora para eu estar dentro da sala de aula e eu ainda não tinha conseguido definir com quem eu ia deixar minha filha mais nova.

- A segunda coisa seria o transporte social, que deveria vir de um projeto política de criar um vale social para os alunos da EJA. Já teve várias vezes que não fui a aula por não ter dinheiro para pagar a passagem.

- A terceira seria um lanche gratuito para os alunos da EJA ou pelo menos um desconto da FUMP²⁵ para o bandejão, igual os alunos da Universidade têm. Eu, por exemplo, só lanchava na cantina em dia de pagamento. Mas muitas vezes, levava o lanche que sobrava aqui do serviço para dividir com meus colegas, que chegavam com fome do trabalho e sem dinheiro”.

Consideramos essas sugestões pertinentes. Oriundam-se de suas próprias experiências de mulher, mãe, esposa, aluna e com poucos recursos financeiros.

Generosa Carneiro, para finalizar a entrevista, pois precisava retornar ao serviço, usa a mesma frase que a começou, expressando mais uma vez, demonstrando o orgulho de sua trajetória de vida:

“Para mim é tão bom poder falar dessa trajetória, gostei demais de relembrar tudo isso!”

4.3 A entrevistada Júlia Silva

“Sou assim: discreta como o vento/ jamais ausente/ talvez ferida/ jamais esquecida/ esganada até/ atormentada/ comparada/ mas nunca trocada/pois sou amizade/ a realidade/ que aqui se mostra”. (Escritos de Júlia Silva, 2006)

Júlia Silva solicitou que suas entrevistas fossem realizadas na casa de seu avô, porque segundo ela, ir até aonde reside sua mãe e seu padrasto, no Bairro Palmital, seria perigoso, pois o acesso para quem não mora no local era um pouco perigoso, já que é

²⁵ A Fundação Universitária Mendes Pimentel é uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos que tem como missão prestar assistência estudantil ao corpo discente da UFMG de baixa condição socioeconômica. É uma fundação de assistência social e visa promover as garantias sociais dos alunos da universidade. Desenvolve programas de assistência estudantil visando facilitar o acesso às necessidades de atenção básica à saúde, alimentação, moradia, aquisição de material escolar, transporte, recursos financeiros de manutenção e outras necessidades pessoais. Os alunos da UFMG classificados pela Fump têm acesso a esses benefícios de acordo com o nível de classificação. Os discentes não classificados, mas regularmente matriculados na UFMG também têm acesso a benefícios, como subsídio alimentar e descontos em convênios de saúde. (Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br>, acesso em 16/09/2010, às 16h45min).

um local controlado por alguns traficantes não se permitindo com facilidade a entrada de estranhos.

Seu avô mora na cidade de Santa Luzia em um lote com vários barracões que pertencem a famílias distintas. Havia um único banheiro para várias famílias e um terreno de uso coletivo. As entrevistas foram feitas em um cômodo bastante sossegado e não houve interferência externa nos períodos em que estávamos dialogando.

À época da entrevista, ela estava com 25 anos e uma história de vida repleta de desafios. Declara-se como negra e reside, desde a infância, em uma favela de Santa Luzia, na região Metropolitana de Belo Horizonte. É mãe de uma garotinha de 12 anos, chamada Clara.

Quanto aos estudos, concluiu o Ensino Médio no PEMJA no ano letivo de 2006, mas antes de ingressar no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG já havia frequentado outras duas escolas. Em uma cursou o 1º Segmento do Ensino Fundamental e em outra iniciou o 2º Segmento do Ensino Fundamental, mas não o concluiu. Segundo ela, parou de estudar na quinta série quando engravidou de sua única filha. À época estava com apenas 13 anos. Neste trecho ela detalha o que enfrentou com a gravidez:

“A reação da minha família foi um pouco traumática. Só fomos descobrir que eu estava grávida com seis meses de gravidez. Nem eu sabia que estava grávida. Eu era muito nova e quando meus colegas descobriram que eu estava grávida enfrentei muitos preconceitos por parte deles, dos professores e principalmente, das famílias dos meus colegas. Todos acompanharam a minha gravidez e criticavam muito a minha situação, por ter sido a única da turma a ter filho muito cedo. Eu acabava sendo muito humilhada, passava os recreios sozinha, ninguém falava comigo. Era muito preconceito. Ai resolvi parar de estudar.”

A filha que ela teve foi fruto de um estupro, o que, segundo ela, agravava ainda mais o preconceito das pessoas em relação a ela. O estupro foi preso algum tempo depois do ato: *ele ficou na cadeia uns 7 anos mas saiu há uns três anos de lá e desapareceu.*

Como vemos, o preconceito que essa colaboradora enfrentou foi muito grande, inclusive por parte de sua família. Sua mãe a colocou para fora de casa e ela foi acolhida pelo seu avô. Mas, como era muito nova e não tinha condições de criar uma filha, a criança permaneceu com a avó materna, que tem a guarda dela até hoje. Passou por momentos difíceis como contou-nos:

“Todo mundo do bairro me conhecia, me criticava e eu não sabia como ser mãe. Tive até que fazer acompanhamento com um psicólogo do posto por uns quatro anos, dos quatorze aos dezoito anos”.

Diante dessa situação, ela parou de estudar por alguns anos, mas sempre quis retornar à escola. Voltou quando seu avô, que já estava matriculado no PEMJA, lhe apresentou o Programa de EJA da UFMG. Suas falas deixam transparecer que teve muito apoio do avô, que era quem, inclusive, pagava sua passagem para ir até a escola.

Seus objetivo inicial era simplesmente terminar o Ensino Médio. Quando começou a cursar seus objetivos foram ampliados:

“Meus professores me incentivavam muito a fazer vestibular e despertou em mim a vontade de fazer Letras ou Pedagogia. Comecei a estudar para isso”.

Não se sente totalmente realizada porque não ingressara em uma faculdade pública até o momento da entrevista:

“Tentei vestibular por quatro vezes na Federal, UEMG, Estácio e Facsal. Passei lá na Estácio e na Facsal, mas não achei que valia a pena fazer matrícula. Fiquei como excedente na UEMG, mas não me chamaram”.

Como vemos, não se matriculou nas universidades particulares pelo preço excessivo das mensalidades e por ainda acreditar que vai realizar seu sonho de estudar em uma universidade pública como a Federal ou a UEMG.

Para ela, muita coisa mudou quando voltou a estudar. Começou a escrever poemas, por incentivo de seus professores e, assim, descobriu um novo talento, como mostra essa passagem:

“A escola incentivou isso, com concursos de poesias e aulas de literatura”.

Segundo ela, usa as poesias para se expressar e colocar para fora seus sofrimentos, angústias e medos, como revelado abaixo:

“O que mais me marcou na escola, foi o que fizeram por mim. Meu professor de expressão cultural organizou uma publicação interna de um livro meu de poesias. Eu escrevi, ele corrigiu e na semana cultural a gente lançou. Aí, eu dei autógrafos, minha família foi ver o lançamento. A gente deu de graça um livro pra cada aluno da escola. Foi o dia mais feliz da minha vida”.

Esse livro²⁶ é fruto da iniciativa de seu professor de teatro naquele tempo. Foi uma publicação simples, mas de muito significado para nossa colaboradora, que demonstrou ter se sentindo muito valorizada, aumentando a sua autoestima.

Uma grande dificuldade ao voltar os estudos, conforme nos relatou, foi o fato de seus colegas de turma serem bem mais velhos que ela. Eles pensavam de modo diferente do dela em relação à vida e a escola. Entretanto, hoje, após ter concluído seus estudos, acredita que o que mais a marcou na escola e acrescentou para a sua vida foi justamente essa convivência com os colegas de faixas etárias diferentes:

“Ah, o que mais me marcou foi a convivência com os professores que me incentivavam sempre a crescer e com os colegas, porque eram bem mais velhos e assim me ensinaram muito. No início não pensava assim, mas agora eu vejo que me ensinaram muito. Eu encontrei pessoas que me compreendia e não me julgava como na escola anterior, eu tinha apoio era dos colegas e não da família”.

Outra dificuldade apontada por Júlia foi que, em sua turma, somente ela queria prestar o vestibular:

“Era difícil o convívio com alguns alunos da turma, porque alguns só queriam o diploma e isso atrapalhava aqueles que realmente queriam estudar, como eu”.

Mais adiante, comentou que sua vida mudara muito quando concluiu os estudos no Programa de EJA da UFMG, pois: *“antes não tinha meta de vida, agora sei o que eu quero é entrar pra faculdade e fazer o curso de Letras ou Pedagogia”*. Para ela, o Programa mudou sua vida para sempre porque a fez acreditar que era igual as outras pessoas, apesar do que havia acontecido em sua adolescência, a fez descobrir seu talento de escrever poesias e deu a ela um sonho para lutar por ele, que é de concluir a faculdade: *“[...] só não estou totalmente feliz porque ainda falta conseguir o curso superior”*.

Ama muito sua filha, apesar de não viver com ela. Procura sempre incentivá-la a estudar, a tomar cuidado com homens desconhecidos para evitar que aconteça com a menina o mesmo que acontecera com ela:

“Eu tenho medo dela também ser estuprada. O Palmital é muito complicado e a Clara é muito bonita, chama a atenção. Não

²⁶ Fragmentos desse pequeno livro podemos encontrar no Anexo D desta dissertação, na página 133. Tomamos o cuidado de retirar o seu nome da capa do livro e não mencionarmos sua referência bibliográfica, por pedido da entrevistada.

quero que ela passe pelo que eu passei, por isso converso sempre com ela pra tomar cuidado quando vai e volta da escola. A Clarinha quer ser veterinária e eu a incentivo muito, quero que ela estude [...]”.

Como vimos, para essa interlocutora, estudar nunca foi fácil. Teve que abandonar os estudos, quando ainda era muito nova. Depois se matriculou no Programa de EJA da UFMG e demorou bastante tempo para se adaptar, como já assinalou, por ser muito mais nova que seus colegas de turma. Depois veio a luta em busca de uma vaga em um curso superior de qualidade. Reconhece que a condição da mulher dificulta muito mais as coisas, em relação ao prosseguimento dos estudos, como mostra seu depoimento:

“O fato de ser a mulher quem engravida dificulta tudo. Ela acaba sendo mais centrada no lar e na família. Minha irmã, por exemplo, parou na sexta série quando engravidou do namorado e não consegue voltar, porque agora está com três filhos pequenos. Não tem nenhuma expectativa de voltar a estudar. Só mesmo de criar seus filhos e fazer com que eles estudem [...]”

Por fim, à época da entrevista vivia com seu avô e dependia dele financeiramente, por estar desempregada. Após realizar os afazeres domésticos, frequentava aulas em um cursinho pré-vestibular comunitário de Santa Luzia. Dedicava todo o seu tempo livre para estudar para o vestibular e acreditava que seu sonho seria concretizado.

4.4 A entrevistada Lúcia Maria

Lúcia é uma senhora muito bonita, com 68 anos de idade. As entrevistas com ela foram realizadas, atendendo ao seu pedido, em seu apartamento, no Bairro Castelo, região da Pampulha, em Belo Horizonte. Um apartamento grande, com muito conforto e muito luxo. Conversamos na sala de jantar e não fomos interrompidas em nenhum momento.

Lúcia casara-se há quarenta anos, com apenas 18 anos de idade. Desse matrimônio vieram duas filhas: Lourdes de 36 e Cássia de 34 anos. A primeira delas é filha adotiva do casal e a segunda é filha biológica. Mas, ressaltou que não há distinção entre elas e o seu amor de mãe é o mesmo pelas duas. Dedicou a vida toda às duas e a formação delas. Hoje ambas se graduaram e possuem bons empregos.

Lourdes é casada e vive com o marido e com o filho de onze anos, único neto de Lúcia. Cássia é divorciada, não tem filhos e vive com nossa entrevistada, com seu pai e a empregada da família.

Quanto à adoção de Lourdes, se deu após quatro anos de tentativas sem sucesso de engravidar. Desiludida pelos médicos, resolveu adotar uma criança, a pequena Lourdes, que havia nascido em uma família muito pobre e sem condições de criar e educar mais uma criança. Os pais queriam dar a menina, mas com a condição de que fosse definitiva a adoção, pois ela já havia sido devolvida por outras duas famílias. Lúcia, apaixonada pela criança a adotou, enfrentando todas as burocracias para adoção naquela época, como: ser casada há pelo menos cinco anos, o marido ter mais de 30 anos, comprovação de renda, dentre outras exigências. E, logo após a oficialização da adoção, veio uma nova surpresa:

“A gente ficou tão feliz com a chegada da Luciana, tão feliz. Ela parecia um anjinho de tão linda que era. E assim, mal a gente acostumou com a alegria de ter ela em casa e veio uma surpresa: eu fiquei grávida. E foi surpresa mesmo, porque eu já não esperava isso mais. Assim, não adotamos a Luciana porque eu não engravidava. Foi também, mas principalmente porque ficamos comovidos com a história dela. Ai, quando engravidei a felicidade ficou completa”.

Sempre foi muito feliz em seu casamento, mas ficou ainda mais feliz quando pôde voltar a estudar, conforme enfatizou. Segundo ela, quando era criança, necessitou deixar a escola, assim que concluiu o antigo curso primário. Seus pais, analfabetos e bem-sucedidos financeiramente, não valorizavam os estudos e por isso, assim que os filhos, meninos e meninas, aprendiam a escrever o nome e concluíam o primário, os tiravam-nos da escola. Porém, Lúcia sempre valorizou a escola e gostava muito de estudar. Era contrária a decisão dos pais, mas isso não importava, como explica abaixo:

“Lá em casa meu pai e minha mãe eram analfabetos e não valorizavam a escola. Acho que é porque mesmo sendo analfabeto meu pai teve muito sucesso nos seus negócios, sempre. Ai, funcionava assim, bastava a gente aprender o nome da gente e terminar o primário, a gente saía da escola. Um por um foi assim, os meninos e as meninas. O ruim é que eu gostava da escola, então senti muita falta. Queria ter continuado aprendendo, mas quando a gente é criança não decide por conta própria, né? O que fiz foi assim, quando fiquei mais velha, mais independente fui em uma escola e me matriculei por conta própria. Mas quando meu pai soube me fez passar a maior vergonha, foi lá comigo e cancelou a matrícula e falou que eu já estava noiva e não precisava estudar. Fiquei chateada de novo, mas fazer o que? Me casei como ele queria, mas não desisti do meu sonho”.

No entanto, sempre se sentiu muito envergonhada da pouca escolaridade que possuía e, muitas vezes, mentia para as pessoas afirmando que tinha até mesmo um curso superior. Com base em suas falas, percebemos que, por sua posição social, frequentava ambientes com a companhia de pessoas escolarizadas e de nível econômico elevado, o que a fazia sentir-se constrangida. Além disso, sempre trabalhou com decoração de residências, tendo uma loja na região da Savassi e isso levava as pessoas acreditarem que ela possuía mesmo mais escolaridade:

“Eu tinha muita vergonha de não ter estudado tudo. E as pessoas costumavam achar que eu tinha curso superior, me perguntavam e eu com vergonha, falava que sim. Eu sempre trabalhei com decoração, mas antes meu escritório não era em casa, como te falei, era lá na Savassi. Ai, minhas clientes, todas muito bem de vida, achavam que eu tinha estudado e formado em algumas coisa, porque eu sempre falei bem e tinha meu próprio negócio. E os lugares que a gente ia, os amigos todos, eram bem de vida, tinham estudo, só eu que não, então preferia mentir, porque morria de vergonha”.

Durante todos os anos, longe da escola, ela nunca desistiu do sonho de voltar a estudar, mas sempre esperou o momento certo. Esse momento certo, para ela, reunia condições favoráveis como as filhas já estarem crescidas e ela não mais precisar dedicar tanto tempo ao trabalho. Foi assim que descobriu uma escola na Savassi que oferecia um curso de Educação de Jovens e Adultos, mas com uma mensalidade a ser paga. E, o que ganhava por mês era pouco, Cobria apenas para suas despesas particulares e não daria para pagar a mensalidade de uma escola. Conversou com seu marido e ele disse que não poderia assumir mais aquela despesa em casa. Mas, conversando com sua costureira, Lúcia contou-lhe o fato. Foi assim que recebeu a indicação do curso de EJA do PROEF-II, que era totalmente gratuito. Logo que soube do curso, após 38 anos sem estudar, tomou providências para a sua matrícula.

Assim sendo, no ano de 2003, ingressou no PROEF-II e três anos depois, em 2006 no PEMJA, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos. A sua turma foi a primeira turma do Programa a cursar o Ensino Médio em três anos, portanto, sua formatura ocorreu em 2008.

De acordo com a entrevistada, nos seis anos de estudos não enfrentou dificuldades maiores como as que seus colegas e suas colegas de turma enfrentavam, pois não tinha problemas financeiros e suas filhas já estavam moças. O que para ela foi

um pouco desafiador, mas ela não qualifica como dificuldade foi se acostumar com a nova rotina, após 38 anos afastada da escola, além de ter diabetes e em recuperação de uma cirurgia de redução do estômago, conforme mostra essa passagem:

“Quando eu decidi voltar a estudar eu estava preparada para isso, então não tive grandes dificuldades. Eu sou um pouco atrevida, corajosa. Nunca tive medo de correr atrás de nada. Foi uma questão de preparo mesmo, eu sabia o que ia enfrentar. Minhas filhas já estavam grandes e não dependiam mais de mim. Não tinha problemas para combustível, como as colegas tinham com a passagem. O que pra mim foi um desafio maior foi acostumar a sentar de novo na cadeira da escola, depois de tantos anos. Precisei de força de vontade para acreditar em mim. Eu às vezes pensava: meu Deus, como essas coisas são confusas! Principalmente a matemática... Mas depois fui me adaptando e deu tudo certo, porque eu perguntava tudo, tirava as dúvidas todas. Uma coisa que era ruim era a diabetes, às vezes ficava muito cansada no fim do dia, mas nada de mais. O que foi de pior mesmo foi o período que fiquei recuperando de uma cirurgia de redução do estômago que eu fiz. Fiz por estética, mas também por saúde. Estava muito gorda, agora me sinto melhor, mais bonita, mais estudada.”

De acordo com seu depoimento, o que mais a marcou na escola, foi um trabalho desenvolvido com o Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO)²⁷, enquanto ainda cursava o ensino fundamental no PROEF-II. Esse trabalho apresentado pelo seu grupo, intitulado *Volta às aulas a qualquer tempo*, como fez questão de frisar, foi uma sugestão dela, pensando em sua realidade e na de seus colegas de turma. Ela fora apresentar esse trabalho em um congresso em São Paulo, e isso a incentivou muito a acreditar nela mesma, aumentando a autoestima e sua motivação para os estudos:

“Se eu tiver que falar o que mais me marcou na escola eu não tenho dúvidas. Foi o NEPSO. A gente tinha que escolher um tema para pesquisar e eu escolhi o tema, volta às aulas a qualquer tempo, pensando na gente mesmo, da nossa sala. Aí, fui apresentar esse trabalho lá em São Paulo. Foi maravilhoso. Tudo por conta do NEPSO, ninguém pagou nada. Isso mexeu muito comigo. Me senti importante, me incentivou a estudar. Se eu dava conta desse trabalho, de apresentar ele, também dava conta mesmo dos estudos. E assim como eu, todos os meus colegas que participaram nesse ano ou em outro ano, também sempre gostou muito. Esse trabalho valoriza a gente.”

²⁷ O Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) dissemina uma metodologia de ensino que propõe o uso da pesquisa de opinião como instrumento pedagógico. A pesquisa de opinião é utilizada pelos educadores como ferramenta de trabalho. Os projetos são planejados e realizados em sala de aula, em conjunto com os alunos, contribuindo para a contextualização dos conteúdos e o trabalho entre várias disciplinas. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p.4)

Relembrando os colegas, afirmou que sentia muita falta das amizades que fizera na escola, de seus professores e professoras. Ela contou que mantinha contato com quase todas as suas colegas de turma, pois a amizade construída fora verdadeira e sólida. Segundo ela, uma lembrança que guarda, com muito carinho, de todo o período escolar, foi a postura de seus professores, que afirmavam sempre que estavam ali em uma relação de troca de conhecimento e não apenas para ensinar. Eis o seu comentário a esse respeito:

“Nossa, sinto muita falta das minhas colegas de turma. Muita mesmo. Eu tenho contato com quase todas elas, porque ficamos amigas de verdade, mas o difícil é encontrar todo mundo. Tenho falta também dos professores, eles eram umas gracinhas. Lembro com muito carinho do que eles diziam pra gente se sentir bem, que eles não estavam ali para ensinar, era pra ensinar e aprender coma gente. Isso fazia bem pra gente. A gente se sentia melhor ouvindo isso”.

Mais uma vez, durante a entrevista, destacou que a escola aumentou a autoestima e a confiança em si mesma, pois antes se sentia inferiorizada pela pouca escolaridade. Sobre esse benefício, assim se manifestou:

“Os amigos da gente continuam os mesmos, você tendo estudado ou não. O que muda é a forma como a gente se vê diante deles, minha auto-estima melhorou muito. Eu tinha vergonha de não ter estudado, até mentia, como eu te contei, mas depois que eu voltei a estudar eu me sentia o máximo com isso e comecei a contar pra todo. Aí, as pessoas falavam assim: eu pensava que você tinha estudado. E eu respondia: não, estou estudando agora! E sei que todo mundo fica admirado! Eu tinha vergonha de preencher fichas que pediam o grau de escolaridade, aí que vergonha que dava, eu toda bonita com apenas o primário completo. Aí, aquele dia que desmarquei a entrevista porque bati o carro, eu tava lá na delegacia fazendo a ocorrência e o policial me perguntou minha escolaridade e eu pude responder segundo grau completo. Nossa, é uma sensação muito boa. Fico triste porque sei que se tivesse continuado estudando poderia ter dito superior incompleto, mas isso aí tá faltando um empurrão de mim mesma para acontecer”.

Nessa fala ela mostra ainda o desejo de prosseguir os estudos e não está realizada por completo por isso:

“Eu hoje to feliz sabe. To bem. Mas não realizada, isso só se estivesse fazendo uma faculdade. Mas é que nem te falei, falta

um empurrão meu mesmo. Fico inventando para mim mesma que é por isso, por aquilo. Mas não é, é falta de coragem. Depois que formei eu mudei. Morava em uma casa ali no Ouro Preto e tinha o terreno onde é esse prédio hoje. Aí dei o terreno para a construtora e recebi esse apartamento em troca, achei melhor. Antes era a mudança, depois, agora, to trabalhando muito com minhas decorações, to fazendo em muitos bairros já. Mas no fundo eu sei que se eu quiser dava para conciliar. A questão verdadeira é que meu trabalho não dá muito dinheiro, eu faço porque eu gosto, aí não poderia pagar uma faculdade e não quero depender de ninguém. E UEMG e UFMG eu não acho que é pra mim ainda. Teria que me preparar muito mais”.

Mais adiante, completou:

“Olha, apesar de eu não ter dado prosseguimento aos estudos, valorizo muito, ao contrário de meus pais. Acho até que deveria existir uma lei que obrigasse as pessoas a estudar, a nunca parar, porque isso faz muito bem pras pessoas.”

Pensando nas dificuldades enfrentadas pela maioria de suas colegas, fez algumas reflexões sobre a condição da mulher estudante, porém, naturalizando o papel social da mulher:

“Estudar é sem dúvida muito mais difícil pra gente que é mulher. É porque a mulher é uma administradora nata do lar, já nasce assim. Ela sempre vai priorizar o lar e não ela mesma e seus estudos. Ela se doa mais para a família do que o homem, não consegue largar tudo e cuidar de si.”

Completando suas reflexões a respeito do curso, sugere mudanças no programa que poderiam favorecer e amenizar as questões de gênero na EJA:

“Só que as coisas poderiam ser mais facilitadas pra gente. To falando pra gente, mas pensando nas minhas colegas, não em mim. Olha, se criasse recursos como o vale-transporte e o vale-refeição já ajudava muito. Ainda acho que a alimentação é mais difícil ainda que o a passagem, sabe. Nossa eu via minha colegas, e alguns colegas também, chegavam na aula morrendo de fome e não podiam comprar lanche porque senão faltava para a passagem, ou então, preferiam economizar pra comprar alguma coisa pros filhos ou pros netos. Se tivesse como dar o lanche isso ajudava demais. Olha que que eu a Dona Idalina começamos a fazer, a gente fazia bolo em casa e levava pra escola e dava pra turma toda. Como se fosse um lanche coletivo. O pessoal gostava e comia até. Porque tava com fome mesmo. O problema é que vendo isso uma colega começou a fazer também, mas fazia pra vender. Ela vendia mais barato que a cantina então muita gente acabava comprando. Mas o ruim é que aí eu e a Dona Idalina, ficamos sem graça de continuar fazendo e dando pra todo mundo por causa dela, e aí quem não podia comprar ficava com fome.”

Encerrando sua entrevista, buscando motivação para voltar a estudar, agora em uma faculdade, lembra a história de duas de suas colegas de turma, que formaram junto com ela e deram sequência aos estudos:

“Ah, eu to querendo mesmo fazer faculdade. A coragem ta vindo, vai chegar. Me espelho muito na dona Elvira, que mesmo tendo perdido o neto com câncer recentemente, se formou em enfermagem. A outra, a Sonia, fez um curso pra ser professora de escolinha. Aí, vou vendo, pensando, e aí vô ver se tomo vergonha e estudo também (risos).”

4.5 A entrevistada Regina Helena

Regina Helena tem 34 anos de idade e reside desde a infância, também, no bairro Palmital, na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. Em sua casa vivem com ela sua mãe, dois irmãos mais velhos, de 42 e 44 anos respectivamente e seu filho de 13 anos. Considera-se mulata. Sua residência se localiza em um local chamado popularmente de *Caldeirão do inferno*. Esse lugar recebera esse nome entre os moradores da região, pois ali se concentra um grande número de usuários de drogas, além de apresentar elevados índices de violência.

Como algumas colegas, solicitou que suas entrevistas fossem realizadas em outro local que não fosse a sua residência. Assim, encontramos na escola em que a pesquisadora trabalha na região Sul de Belo Horizonte, por sugestão da entrevistada, por ser fácil o acesso para seu local de trabalho. O espaço era adequado para isso, tranquilo e sem interferências para que a entrevista fluísse bem. Sobre isso a colaboradora se justificou:

“Eu falei com você pra gente não conversar lá em casa não é por vergonha da minha casa ou de onde eu moro, é só por ser fora de mão!”

Em outra fala, porém, a entrevistada esclareceu que, além da questão da localização havia outros fatores que a impediram de receber a pesquisadora em sua casa, como observamos neste trecho:

“Lá em casa a gente busca a cura e a libertação dos meus irmãos que se entregaram aos vícios. Eles bebem muito, mexem com droga e isso faz minha mãe e a gente sofrer muito. Um deles quase morreu um tempo atrás, ficou internado de tanto

vomitou sangue e minha mãe quase morreu junto, porque ela não aceitava perder um filho assim. Eles tem crises de abstinência, chegam em casa tontos e brigam com todo mundo e na frente de todo mundo. Aí eu fico chateada, porque assim, as minhas colegas me recebem tão bem quando vou na casa dela e eu não posso levar ninguém na minha casa.”

Como vimos, além da questão da localização, Regina não se sentia a vontade para receber pessoas em sua casa em virtude dos vícios de seus dois irmãos mais velhos. Ao relatar essa situação, ela chorou e se emocionou, demonstrando que essa situação que gerava, em sua vida, muita decepção e preocupação.

Com relação à educação formal, interrompeu seus estudos quando estava cursando a 6ª série do Ensino Fundamental, pois seu pai havia falecido e deixado cinco filhos. Diante dessa situação, necessitou parar de estudar para começar a trabalhar e ajudar nas despesas da casa, pois a mãe, aposentada por invalidez, dado um problema na coluna derivado de um tombo que a fez utilizar cadeira de rodas, recebia apenas um salário-mínimo, o que não era suficiente para o sustento da família.

Através da indicação de uma tia, conseguiu a vaga para um emprego de faxineira. Ela não hesitou em aceitar e abandonar a escola pois, além da necessidade de trabalhar, já estava com 17 anos de idade e não se sentia mais adaptada ao ambiente escolar com pessoas bem mais jovens. Os trechos apresentados abaixo, retratam toda essa situação. Percebemos, também, que os vícios fizeram e fazem, infelizmente, parte da história de sua família e sendo um dos motivos para causar o fenômeno distorção série-idade²⁸, que fez Regina interromper seus estudos pela primeira vez.

“Meu pai morreu eu tava adolescente e ele não deixou nada para a gente. Aí, eu precisei trabalhar. Minha tia que tem muito conhecido me indicou para trabalhar em uma casa fazendo a faxina e eu aceitei sem pensar duas vezes. Primeiro porque o dinheiro ia fazer diferença lá em casa e depois que eu nem liguei de deixar a escola. Era uma vergonha! Eu com 17 anos na 6ª série (rsrs) Eu não tinha muito entusiasmo mais para estudar. E minha mãe, só recebia um salário mínimo de aposentadoria. Não dava para sustentar a casa.”

²⁸ Segundo o *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, distorção série-idade é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico na vida escolar, social e profissional dos alunos defasados. (Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>, acesso em 26/09/2010, às 00h: 45min).

E continua:

“Ah... eu tomei muita bomba porque não tinha muita coisa na cabeça... Eu já te falei dos meus irmãos beberem tanto, né? Minha mãe também sempre bebeu muito, só parou agora por causa da pressão alta... Mas eu também já bebi, matava aula e ia pro bar... Aí, não passava de ano, só pensava em sair, namorar... Mas quando eu tive meu filho, parei de beber pra investir nele. Pensava: o que eu gasto com a bebida posso dar coisas melhores para ele. Eu bebia pelos problemas lá de casa, mas quando a gente é mãe pensa nos filhos antes de fazer burradas. Mas droga eu nunca usei, tá? Uma vez, por pouco, quase usei. Um rapaz me ofereceu, mas eu pensei e não quis.”

Regina, como vimos, afirmou ter parado de beber bebidas alcoólicas quando engravidou de seu filho Pedro. Isso aconteceu quando ela tinha 21 anos de idade e conheceu, em um bar, próximo à sua residência, Márcio, o pai de seu filho. Os dois tiveram um breve relacionamento, segundo ela de apenas duas noites, e ela engravidou. Ele não assumiu o filho e nem sequer o registrou. Como Regina não possuía muitas informações a respeito dele, não conseguiu encontrá-lo e até hoje sustenta o filho sozinha. Eis um relato sobre sua gravidez:

“O Pedro, eu tive assim... Eu tava num bar e conheci o Márcio, o pai dele. A gente teve um breve namoro, só saímos duas noites e eu já engravidei. Eu telefonei pra ele, na época, e contei que estava grávida. Ele falou que não acreditava que o filho era dele, porque eu vivia no bar, e bebia, então ele ia querer o DNA. Mas o menino nasceu e ele sumiu. Eu fui até na rádio Itatiaia para tentar encontrá-lo, mas não consegui. É porque me falaram lá que eu tinha muito pouca informação dele. Só sabia o primeiro nome e que ele era policial, mas eu nem sei se isso é verdade. Aí, tá... O tempo passou e eu fui criando o Pedro, só que depois de uns anos ele me ligou. E eu crente que ele ligou para saber do menino dele, né, mas não, foi assim: ele ligou e perguntou do menino e disse que estava com saudade e que queria me ver. Aí ele aproveitou e me pediu um valor emprestado, e eu falei que não tinha aquela quantia. Ele não gostou, mas é que eu não tinha mesmo. Aí a gente marcou de sair e minha mãe não deixou eu levar o menino. Só que ele não foi, deve ser porque eu não tinha o dinheiro que ele queria.”

Embora sua gravidez tenha sido inesperada e não planejada, ela fez questão de dizer que sempre tentou criar seu filho com muito amor, protegendo-o e orientando-o sobre as posturas a serem tomadas diante dos desafios da vida. Tem enfrentado muitas dificuldades na educação dele, pois Pedro tem se mostrado um garoto rebelde. Teceu os seguintes comentários a respeito:

“O Pedro estava muito rebelde por toda a situação que a gente vive lá em casa, aí ele fica um pouco revoltado. Ele não gosta

de ver os tios bêbados, de não ter a privacidade dele. Eu estava indo na escola dele direto, cada dia era um problema, mas agora melhorou. E lá na escola conversei com todo mundo e contei a situação que a gente tá vivendo em casa, contei do pai dele. Porque ele sente muito a falta de um pai sabe. Só que eu conversei muito com ele, falo a verdade. Minha mãe mandava eu mentir que o pai dele tinha morrido, mas eu achei melhor falar a verdade. Porque depois ele descobria depois de grande e ia ser pior. Então assim, peço muitas desculpas a ele por não ter sabido escolher um pai pra ele. Eu oriento ele em tudo sabe. E isso é bom, porque ele fala que nunca vai beber nada, pelo que ele vê e vive dos tios. O problema dele maior é que ele quer uma casa só nossa, minha e dele, mas eu explico que ainda não tenho condição, mas um dia eu vou ter”.

Continuando:

“Às vezes eu penso que deixei de fazer muita coisa por causa do Pedro. Mas eu tento, mesmo assim, ser uma mãe afetuosa. Eu já bati muito nele, mas sempre explicando o porquê. E eu sempre falo com ele, quando ele fica muito rebelde: você já não tem pai, vai ficar sem mãe também, se continuar assim, porque eu te ponho no colégio interno, mas não te entrego pro mundo de mão beijada. E não entrego mesmo, quero o melhor pra ele. Eu procuro ensinar o melhor pro Pedro. Eu acredito e confio muito em Deus que ele vai mudar e ele vai melhorar”.

Pelo que vimos, em algum momento, Regina deixa transparecer que não estava preparada para ser mãe, mas, dentro de suas possibilidades, busca orientar o filho e, além disso, sempre o apóia nos estudos. Vive o desafio de trabalhar o dia todo e se fazer o máximo presente na vida do filho.

Diante de tantos problemas, afastou-se da escola por alguns anos e, no ano de 2000, Regina decidiu que voltaria a estudar para tentar garantir um futuro melhor para seu filho. Nessa época trabalhava nos serviços gerais de uma empresa que prestava serviços dentro do campus da UFMG, possibilitando a ela conhecer o PROEF-II. Concluiu seus estudos no PROEF-II e em 2002 se matriculou no PEMJA. Mas, no primeiro ano neste projeto novamente necessitou interromper seus estudos, pois a empresa em que trabalhava perdeu a licitação para prestadora de serviços naquele ano e ela, não tendo como pagar a passagem até a escola, abriu mão dos estudos novamente. Retornou ao PEMJA no ano de 2003 e o concluiu em 2004, após dois anos letivos, o Ensino Médio. Eis sua explicação para esse fato:

“Logo no meu primeiro ano do PEMJA eu tive que trancar a matrícula, é que a empresa que eu trabalhava perdeu a licitação. Fiquei o resto de 2002 sem estudar. Mas aí, logo

depois eu arrumei um emprego lá no Churrasco²⁹ e em 2003 deu para voltar a estudar. Eles não pagavam a passagem integral, porque eu moro em Santa Luzia, o resto eu ia ter que inteirar do meu bolso, mas eu aceitei assim mesmo. O salário até que compensava, lá eu recebia R\$700,00 livre.”

Regina, a todo o momento de sua entrevista, reforçou que voltara a estudar pensando num futuro melhor para seu filho. Queria dar a ele oportunidades, vivências e bens materiais que nunca tivera acesso, como retratado abaixo:

“Eu queria muito estudar porque eu queria um emprego melhor, pra poder investir mais no meu filho. Foi daí que tirei forças para voltar a estudar. Porque eu assim, eu nunca tive uma boneca, nunca tive uma festa de aniversário. Minha família nunca foi muito afetuosa, acho que as dificuldades fizeram as coisas ser assim, e eu queria dar tudo isso pra ele. E meu sonho é comprar uma casa só pra gente”.

Mas ela também tinha o sonho de fazer um curso técnico de auxiliar de enfermagem e sabe que para isso necessitava do Ensino Médio completo, como esclareceu nesta passagem:

“Outra coisa que me fez buscar a escola é que eu sonhava em fazer o curso de auxiliar de enfermagem, mas para isso eu precisava do 2º grau. Depois mudei de idéia, ainda to muito perdida de que caminho seguir na vida. Hoje eu já quero fazer faculdade, mas não sei de quê. A situação financeira não me permite ainda pensar nisso”.

A colaboradora ressaltou várias vezes as dificuldades que enfrentou para concluir seus estudos. Mas, o maior de todos os obstáculos foi o cansaço por conciliar uma tripla jornada: trabalho, escola e a educação de seu filho, como veremos a seguir:

“Nossa, eu tive muita dificuldade. Até que no PROEF não, mas na época do PEMJA... Primeiro essa história que te falei da licitação. Quando eu começo lá, já tenho que parar por isso. E depois, quando eu voltei o pior de tudo foi o cansaço. Eu às vezes achava que não ia dar conta. Saía de casa antes das seis, ia trabalhar e trabalho de limpeza é pesado, ia pra escola, chegava em casa umas onze e meia, ia olhar a pasta do Pedro, ver as coisas da escola, arrumar umas coisas e levantar de novo no outro dia. O cansaço às vezes me fazia quase dormir na aula. Porque querendo ou não, eu pegava cinco ônibus por dia... Era difícil também tirar o dinheiro da passagem e pro lanche então... Isso era só quando ia receber meu pagamento. Mas o pior era o meu cansaço”.

²⁹ Nome fictício dado a uma grande churrascaria em área nobre de Belo Horizonte.

Confessou que algumas vezes pensou em desistir, mas buscava forças e conseguiu cumprir essa etapa:

“Eu acho assim, o cansaço era muito, mas eu penso que se você quer ser uma pessoa abençoada tem que abrir mão de muita coisa e acreditar em Deus. Eu sou católica e acredito muito em Deus. Ele quem me deu forças para não desanimar. E aí ajudava que como sexta não tinha aula, era o dia que eu descansava”.

Apesar dos tropeços, como veremos na passagem abaixo, sua vida mudou muito com a conclusão dos estudos. Segundo ela, adquiriu mais respeito de seus familiares, de seus empregadores e aumentou sua autoestima e autoconfiança. Além disso, ela pensa que com o diploma de Ensino Médio em mãos, a inserção e reinserção no mercado de trabalho se torna muito mais viável:

“Ai, com a escola mudou muito meu bem estar. Sabe por quê? Porque acreditei em mim e eu dei conta. E eu consegui realizar um exemplo pro meu filho, que é meu sonho, mas é o exemplo para ele, de estudar e formar. E assim, eu sinto que me sinto mais confiante perante outras pessoas. Notei que elas me respeitam mais, os patrões, minha família, as pessoas de fora em geral”.

Em sua opinião, o período escolar foi muito marcante, mas duas questões são mais vivas em sua memória. A primeira delas é que se sentia muito bem acolhida pelos professores e pelos coordenadores do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. A segunda é uma situação triste, contada em meio a muito choro, que podemos ler a seguir:

“Nossa, era tanta coisa boa, os colegas, os trabalhos, as viagens. Mas assim, o mais marcante era o carinho, o bem estar que eu sentia com os professores e os coordenadores de lá. Eles faziam a gente se sentir bem. Mas assim, o que mais me marcou mesmo foi minha formatura. No dia dela minha família não foi. Não foi ninguém. Me senti um lixo sabe... Eu fui pro salão e cheguei em casa e minha mãe tinha bebido e falou que não ia. Meus irmãos nem em casa estavam... E meu filho foi jogar futebol na rua. Eu chorei a formatura toda, porque oi triste, a única sem família lá. Ainda bem que os amigos do Churrasco foram, isso aliviou um pouco, me deixou menos triste. Mas mesmo assim, foi muito ruim. Quando eles (a família) ficou sabendo do tanto que eu chorei pediram desculpas e acho que arrependeram, porque viram que era importante para mim, mas aí não adiantava mais, né?”

A situação vivida em sua formatura, quando seus familiares não dividiram a alegria daquela conquista com nossa entrevistada evidencia a falta de valorização do estudo por parte de sua mãe e irmãos. Isso também pode ser comprovado no trecho a seguir, onde vemos que Regina voltou a estudar por decisão somente sua, sem o apoio de seus familiares:

“Quando eu era criança eu usava os materiais que os filhos da patroa da minha tia não queriam mais. Ai ela levava tudo pra gente lá em casa. Acho que é por isso que meus irmãos nunca quiseram estudar, porque a gente não tinha incentivo nenhum. Minha mãe não valorizava e pior, nem incentivava a gente estudar. Nunca olhou um para-casa, nem foi em reunião na escola e nem perguntava nada que tinha acontecido”.

Todavia, Regina aproveita o momento para afirmar que hoje, seus irmãos e seu filho a respeitam e a valorizam muito por ter estudado, mas sua mãe não corresponde às suas expectativas e não valoriza a sua conquista:

“E assim, quando eu falo que ganhei mais respeito, foi dos outros de fora, do meu filho e dos meus irmãos, da minha mãe não. Ela não ligou pra minha formatura nem no dia e nem depois. E olha que ela estudou e formou também quando era nova. Ela sempre fala assim comigo: que eu sou ignorante, que eu sou burra, que não sabe pra que eu estudei, que não adiantou nada. Nossa, eu fico muito irritada com isso, porque é minha mãe, né? Mas aí eu só falo pra ela que eu estudei pra melhorar de vida, minha e do meu filho, e que o estudo é quem vai me permitir isso”.

Mas o importante é que ela, como nos disse, sente muito realizada com a conclusão dos estudos, apesar de ainda não ter alcançado seu objetivo: ingressar em uma faculdade. Essa meta ainda não foi cumprida porque ela espera antes se estabilizar financeiramente, para conciliar em harmonia o trabalho, a faculdade, as despesas com a faculdade e as despesas de casa. Segundo ela, a escola abriu novas portas, como a possibilidade de um concurso público e a possibilidade de empregos melhores. O trecho abaixo mostra a satisfação pelo que conquistou:

“Eu to feliz e realizada sabe. Falei que ia estudar e estudei. Acreditei em mim e conquistei. Minha relação com meus amigos mudou também, agora eu sei me expressar melhor, até com minha família, por incrível que pareça também mudou nesse aspecto. Só que ainda falta, pra estar totalmente realizada nos meus estudos, uma faculdade. Mas eu ainda não me encontrei no que quero estudar ou trabalhar, cada dia eu quero uma coisa, eu penso uma coisa. Mas eu ainda tenho tempo, porque agora não poderia fazer uma faculdade, meu salário não

comporta isso. Só que eu acredito que as coisas vão melhorar futuramente, porque eu gosto de estudar, a sala de aula é uma família onde todos se ajudam, são amigos.”

E, mais adiante, ela prossegue:

“Hoje eu posso fazer um concurso a nível Médio, como eu fiz um que teve pra UFMG, pra trabalhar lá... E eu não fui tão mal, pra um primeiro concurso fui até bem E agora, eu também posso chegar em uma agência de empregos e falar que tenho o Ensino Médio, aí as oportunidades são maiores”.

Como vimos, seu sonho de ingressar em uma faculdade é algo importante, mas ficará adormecido, não esquecido, esperando apenas a oportunidade certa:

“A minha prioridade não é estudar, é trabalhar. Sempre foi assim, desde nova. Eu tenho que ajudar em casa, então não posso largar emprego pra ir estudar. É só mesmo quando der para conciliar tudo.”

Acreditando que o diploma do Ensino Médio em mãos, principalmente por vir com o emblema de uma faculdade tão valorizada e conhecida como a UFMG lhe oferecesse, por si só, a garantia de um bom emprego e um bom currículo para competir no mercado de trabalho, assim que concluiu o Ensino Médio, negociou com o seu patrão para que ele lhe demitisse, com intuito de receber os benefícios oriundos dos direitos trabalhistas, isso sem outro emprego garantido. Confessou que se arrependera dessa atitude, pois ficou cinco meses desempregada, garantindo o sustento apenas com o seguro desemprego que recebia. E agora, no novo emprego, recebe um valor muito inferior ao anterior. Tudo isso em busca de seu sonho.

Na churrascaria em que trabalhava, exercia a função de auxiliar de limpeza, mas recebia, segundo ela, um valor acima do que é pago no mercado de trabalho, obtendo livre, a quantia de R\$700,00. Mas, estava insatisfeita com algumas questões. Por exemplo: havia três *réveillons* seguidos que trabalhava, sem poder estar ao lado do filho; o gerente do local haver-lhe prometido uma promoção assim que se formasse e não cumpriu com o combinado; e, por fim, passou por uma situação, segundo ela, desagradável e humilhante. Tudo isso concorreu para sua tomada de decisão: deixar seu emprego. No trecho abaixo Regina detalha essa situação:

“Lá no Churrasco a gente conhecia gente de todo tipo, educada e de nariz em pé também. Aí, teve uma festa lá e duas mocinhas,

assim de uns 20 anos, passaram mal e entraram no banheiro e vomitaram a pia, o chão, o cesto de lixo, a tampa do vaso e já iam saindo sem limpar a sujeira que fizeram. Eu peguei e falei com elas: vocês sabiam que depois de vocês outras pessoas vão usar o sanitário? E falei também que não achava justo eu ter que limpar aquilo. Aí, eu fui lá embaixo pegar uma luva e quando voltei elas tinham limpado mais ou menos. Só que fui chegando e o gerente me chamou e me chamou a atenção, falando que duas clientes tinham reclamado que eu tinha chamado a atenção delas e que eu estava errada. Expliquei para ele o que houve e ele disse que o cliente sempre tem razão, que apesar de eu ser muito importante para eles, não podia falar assim com as clientes da casa. Eu perguntei pra ele então, que se um cliente me mandasse deitar no chão e abusasse de mim eu tinha que aceitar. Aí depois disso não foi a mesma coisa, ele não entendeu e eu fiquei chateada. Peguei e pedi a ele pra me mandar embora, pra eu receber meus direitos.”

E complementa:

“Olha, hoje eu arrependo de ter saído sem nada garantido, mas eu achei assim, agora que eu formei, não preciso mais passar por esse tipo de situação. Achei que ia ser fácil arrumar outra coisa e coisa melhor. Mas não foi e fiquei desempregada cinco meses e quando arrumei um emprego foi pior do que eu estava”.

Atualmente ela trabalha como repositora e conferente de estoque em uma rede de farmácias de Belo Horizonte, recebendo a quantia de R\$ 540,00 por mês, o que, com todos os descontos, faz com que sobre a ela pouco mais de R\$ 400,00.

“Ah, eu não to gostando desse serviço, eu ganho muito pouco. E olha, fiz curso de atendente de farmácia, fiz informática depois que eu formei pra ganhar isso? Mas eu não tenho medo de arriscar, assim que aparecer algo melhor eu vou correr atrás. E Penso assim, se com diploma está ruim, imagina se não tivesse estudo?”

Apesar desses problemas, ela assegura que, desde que concluiu seus estudos básicos, há seis anos, já fez dois cursos de aperfeiçoamento, um de atendente de farmácia e outro de informática. Contudo, se queixa por não ter conseguido realizar sua matrícula no PEMJA. Segundo ela, em sua época de estudo, o curso profissionalizante ainda não era oferecido e o que foi informado é que quando abrissem as turmas, os alunos que já haviam concluído o Ensino Médio poderiam retornar nos anos seguintes somente para o curso profissionalizante escolhido que, no seu caso, era o de informática. Mas, por questões de vagas, não conseguiu realizar a sua matrícula:

“Eu queria muito ter feito informática. Mas no ano seguinte não teve vaga, e no outro também não. Eles ficavam de entrar em

contato se conseguisse me encaixar em alguma turma, mas nunca ligaram. Eu me senti prejudicada, minha vaga deveria ser garantida. Mas esse ano eu vou tentar de novo. Porque o curso que eu fiz não valeu muito não...”

Como não poderia deixar de ser, na visão dela, estudar é difícil para um adulto, não importa se é um homem ou uma mulher. Segundo ela, cada gênero carrega suas responsabilidades e suas sobrecargas, o que dificulta o retorno à escola e a permanência nela, conforme esta análise:

“Estudar é difícil pra homem e pra mulher. Porque tem homens que trabalham o dia inteiro em serviços pesados e depois de dias cansativos têm que ir para a escola. A mulher tem que mexer com a casa, cuidar do para-casa, dos filhos. Assim, é difícil para ambos, só que em questões diferentes. Mas não é impossível. Desde que o estudo te traga melhorias vale a a pena!”

Como as colaboradoras desta pesquisa, Regina também apontou sugestões para a EJA. Diz que há uma forma de a escola, no caso o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, facilitar o acesso e a permanência de adultos, até a conclusão de seus estudos. Vejamos:

“Para facilitar a vida, já que na minha visão, o problema maior dos alunos é sempre o dinheiro da passagem, podia haver sedes do programa em diversos bairros, de diversas regiões de Belo Horizonte. Porque é um Projeto bom, às vezes as pessoas saem de longe para estudar nele, mas aí o que pega é a passagem. Se tivessem mais unidades em outros bairros ia ajudar muita gente. Tem gente que reclama de lanche, mas esse não é o problema maior, porque é só fazer e levar duas marmitas, igual eu fazia. O problema mesmo é a passagem”.

Também como sua colega anteriormente entrevistada, Regina encerra sua entrevista apresentando uma fala que, segundo ela, a ajudou muito a concluir seus estudos e a vencer os obstáculos impostos:

“Difícil tudo é, nada é fácil. É só você traçar o que você quer e correr atrás para conseguir alcançar. Até um emprego melhor você pode conseguir, é só ter determinação”.

4.6 Analisando resultados: dialogando com a teoria

Como vimos em linhas anteriores, as egressas em estudo, são mulheres que, coincidindo com o que aponta Carvalho (2009), lutaram para conquistar, aos poucos, conscientes da própria capacidade de reivindicar, o direito à educação, ao voto, à independência econômica, dentre outros. E sobre isso, os parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.322) mostram que a equidade é uma das condições existentes para alcançar a democracia em um país. Por conseguinte, para promover a igualdade entre os diferentes, isto é, a equidade, seja com relação à diferença de classe, etnia, gênero, é preciso dar-lhes tratamento distinto, oportunidades especiais e incentivos para compensar desvantagens e reduzir sua vulnerabilidade.

Para pensar tal diferença, no que tange ao gênero, buscamos nas entrevistas semiestruturadas, reconstruir parte da história da vida escolar de algumas egressas, procurando apresentar elementos que nos permitissem verificar os motivos que as afastaram da escola quando ainda meninas e o que as fizeram retomar os estudos na EJA. Procuramos detectar nas falas delas as dificuldades para se manterem matriculadas na escola e freqüentes às aulas, suas expectativas e sonhos perante a mesma escola, e, quais os sentimentos e mudanças após o término dos estudos básicos.

Contudo, como já demonstramos em outro ponto deste estudo, enfrentamos algumas dificuldades durante o percurso de investigação. Dentre elas, destacamos nossa pretensão de aproximação das trajetórias escolares de cinco egressas que percorreram todas as etapas de estudo dentro do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. Trata-se de mulheres que iniciaram suas trajetórias no Programa como alunas do PROEF-1, estudaram no PROEF-2 e concluíram o Ensino Médio no PEMJA, compondo assim, uma amostra com percurso escolar relativamente comum. Não conseguimos, porém, localizar mulheres com essa característica. Dessa forma, optamos por analisar as trajetórias de egressas que mais se aproximavam da proposta inicial deste estudo. Trabalhamos, então, em estudar a história de cinco mulheres que tiveram trajetórias escolares comuns, iniciando-se no PROEF-2 e concluindo o Ensino Médio no PEMJA, tendo freqüentado, assim, duas das três etapas de estudo oferecidas.

Posto isso, no processo de reflexão deste estudo, procuramos levar em conta que, como direciona o relatório UNESCO (2003), em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens, pois sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor, suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. A desigualdade de acesso e desempenho das

mulheres, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades.

Nessas circunstâncias, consideramos importante que a intensificação da educação feminina e a melhora de sua qualidade geram efeitos positivos sobre a oferta de mão de obra de modo geral. Ampliar os incentivos para que as mulheres trabalhem em empregos remunerados traz consequências favoráveis à classe. Para as mulheres que trabalham na agricultura, a educação contribui em boa medida para o aumento da produtividade, fazendo, assim, crescer a renda familiar e reduzindo a pobreza. A educação, além disso, reforça a cidadania, conferindo às meninas conhecimentos básicos. Por exemplo: como o trabalho poderá influenciar a natureza e os rumos da sociedade. Quando adultas, conforme a educação recebida, poderá incentivá-las a se engajar na vida política. (UNESCO, 2003, p. 4).

Baseando nessas afirmações, após o processo de transcrição e análise das entrevistas, pudemos verificar alguns elementos nas histórias das mulheres objeto desta pesquisa, que apresentavam certa regularidade. Assim, podemos dizer que o retorno à escola trouxe resultados considerados positivos para elas como a realização de alguns sonhos adormecidos, a socialização com os colegas de turma e o aumento da autoestima e da confiança em si mesmas. É o que Rosa (2004) já apontava em seu estudo: a escola funciona como local que possibilita a realização das necessidades do indivíduo, tornando imprescindível para o alcance da felicidade:

O sentido atribuído agrupa todos os elogios possíveis: a escola é, ao mesmo tempo um espaço social, um lugar de saberes, um espaço para exercer uma profissão, um lugar que materializa o projeto de vida e a possibilidade de fruir sonhos acalentados. (ROSA, 2004, p.184)

Nesse mesmo sentido, Reis (2009) já evidenciava que os saberes trabalhados na escola dependem dos desejos de cada sujeito, de suas necessidades e projetos de vida:

O sentido dos saberes escolares depende dos desejos que são satisfeitos, das necessidades eliminadas, dos projetos, das obrigações que são cumpridas. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade. (REIS, 2009, p.180)

Aliás, como já dito aqui, algumas interlocutoras sentiam-se envergonhadas da situação de baixa escolaridade e isso afetava profundamente a autoconfiança e a

autoestima delas. D. Augusta, por exemplo, afirmou que antes de voltar a estudar, sentia vergonha de falar em público e inferiorizada perante o seu marido. Entretanto a situação mudou após o retorno à escola. Pela mesma razão, Lúcia Maria mentia sobre a sua escolaridade para seus amigos e para seus clientes. Sobre essa questão, Barreto e Dias (2006) já mencionavam algo semelhante em uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação Ambiental da FURG (Universidade Federal do Rio Grande):

Dizem, hoje, não ter medo e vergonha de falar, de se expressar, pois aprenderam a conversar sobre a sua vida e sobre a vida das outras pessoas. Aprenderam que existem lugares diferentes, pessoas diferentes. (BARRETO e DIAS, 2006, p. 10)

Percebemos, portanto, que a ausência da escolarização afeta fortemente a vida das mulheres. Atitudes simples do dia a dia envolvendo leitura, escrita e cálculos matemáticos são muito valorizadas por elas uma vez que foram privadas por muito tempo de praticá-las. No caso de Lúcia, uma de nossas entrevistadas, ficou nítido em sua fala o orgulho que sentiu ao preencher um boletim de ocorrência e poder afirmar sua escolaridade, no caso o Ensino Médio completo. É o que nos diz Eiterer e Coura (2009):

É recorrente no discurso delas a falta que faz a escola: para auxiliarem nos estudos de seus filhos, para a realização de tarefas do cotidiano como preencher cheques, para alcançar melhores postos de trabalho, em atividades em prol de suas comunidades, ou mesmo para compreender melhor o mundo em que vivem. (EITERER e COURA, 2009, p.170)

Quanto às marcas dos períodos escolares, verificamos semelhança entre as falas de Generosa e Júlia. Ambas citaram trabalhos que mexeram diretamente com a **autoestima** e com a **auto valorização**. De acordo com Generosa, o que mais a marcou foi a produção coletiva de um livro de receitas culinárias, para Júlia foi outro livro contendo uma coletânea de poesias de sua autoria. Esse livro apontado por Júlia Silva refere-se a uma iniciativa de seu professor de teatro e o de receitas mencionado por Generosa a um trabalho interdisciplinar desenvolvido um ano antes de sua formatura e publicado em um evento denominado Semana Cultural do PEMJA.

Tais colocações levaram-nos a refletir a importância da atuação do professor que atua na EJA. Ele deve, em primeiro lugar, trabalhar autoconfiança de seus alunos e alunas, fazer com que eles acreditem na capacidade deles. Pois, não podemos esquecer que na EJA, lidamos com pessoas fortemente marcadas pela exclusão e pelo sentimento de inferioridade, como mostram as histórias de Generosa e de Júlia. Generosa era uma

mulher negra, pobre, moradora da periferia e com baixa escolarização. Júlia, além de todas as características de Generosa, várias vezes foi excluída e humilhada, até dentro de escolas que frequentou, por ser muito jovem e mãe: mãe solteira; jovem e com uma filha fruto de um estupro. Nessa mesma perspectiva, Eiterer e Coura (2009) asseguram:

As senhoras em questão compartilham uma percepção construída socioculturalmente de que a escolarização valida saberes tornando possível um sentimento de autoconfiança. Não obstante, a escolarização mostra-se como elemento importante para *transformar* comportamentos femininos, inclusive para a sobrevivência no mercado de trabalho. (EITERER e COURA, 2009, p.171, grifo das autoras)

Já para a nossa colaboradora Lúcia, o que mais a marcou durante o período de sua vida como aluna da EJA, foi um trabalho desenvolvido para a o Programa NEPSO, *Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião*, que culminou em uma viagem a São Paulo. Segundo ela, essa atividade a incentivou muito a acreditar nela mesma, aumentando sua *auto-estima* e sua motivação para os estudos. Esse trabalho gerou um sentimento de *valorização e importância*, ainda mais pelo fato de que o trabalho foi apresentado no congresso do NEPSO. O trabalho apresentado recebeu o título de *Volta às aulas a qualquer tempo* e foi uma sugestão sua. Nele era avaliada a sua realidade e a de seus colegas de turma. Nesse mesmo caminho, Eiterer e Coura (2009) referem-se a uma participante de sua pesquisa que também apresentou trabalho no congresso do NEPSO:

Voltar à escola trouxe a essa mulher vários benefícios, inclusive em relação a sua saúde, pois voltar a estudar reativou a sua memória, proporcionou conhecer outros lugares, como a cidade de São Paulo onde apresentou o resultado de um trabalho elaborado por sua turma no PROEF II. Acrescenta a isto a maior sociabilidade e o estabelecimento de novos laços de relacionamento. (EITERER e COURA, 2009, p.177)

Por sua vez, para Regina, o sentimento de *acolhimento* que sentia por parte de seus professores marcou-a fortemente. Por outro lado, segundo ela não são somente os fatos e acontecimentos positivos que podem ficar na memória. Exemplificando, narrou o episódio ocorrido no dia de sua formatura, momento o qual, para ela seria de orgulho para seus familiares e eles não dividiram com ela a alegria dessa conquista, evidenciando a falta de valorização do estudo por parte dos seus familiares. Tudo isso deixou nela marcas que jamais apagarão.

Mas em todas as trajetórias escolares e de vida, dessas mulheres há algo em comum: no passado, ainda crianças ou adolescentes, *questões familiares* afastaram-nas

da escola. Assim, falta de um dos pais, necessidade de cuidado com os familiares em caso de doenças, levam as mulheres a abdicar dos estudos em prol da harmonia familiar. Sobre isso, também Coura (2007) trata em sua dissertação de mestrado. Para ela, muitos fatores concorrem para o afastamento da mulher da escola, a saber: impedição de estudar pela família, por acreditar que mulher não precisava de estudo; entrada no mercado de trabalho precocemente para contribuir com o sustento do grupo familiar; quando não, a própria constituição social do casamento; nascimento dos filhos, retendo-as no âmbito doméstico. Assim, somente podem retornar à escola com o fim do casamento, pela separação ou pela morte do cônjuge, e ou quando seus filhos, por vezes, netos já estão crescidos e independentes.

Nessa direção, Dona Augusta conta que seu pai preferiu priorizar o estudo dos filhos em relação às filhas, portanto não pôde dar sequência aos estudos assim como seus irmãos do sexo masculino. Como Augusta, Lúcia também teve pais que não valorizavam os estudos e por isso, assim que os filhos, meninos e meninas, aprendiam a escrever o nome e concluíam o primário, os tiravam da escola. A diferença é que no caso de Lúcia, isso ocorreu não por preconceito contra o gênero feminino.

O que os pais de nossas colaboradoras não levaram em consideração, ou pelo período histórico em que viveram ou até mesmo por inocência é que, como evidencia o relatório UNESCO (2003), maiores investimentos na educação das meninas acarretam nítido aumento de seu bem-estar pessoal e social – a finalidade última de todas as atividades de desenvolvimento. Quando os pais são educados, seus filhos serão mais saudáveis, mais bem nutridos e terão maiores chances de frequentar a escola com sucesso. Portanto, investir na educação das meninas, é uma das melhores maneiras de assegurar a educação das gerações futuras.

No caso de Generosa Carneiro, ficou órfã de mãe quando tinha por volta dos seus 12 anos e precisou ajudar seu pai nas *tarefas domésticas* e *cuidado com os irmãos* mais novos. Isso fez com que ela se afastasse da escola por um longo período. Já Júlia Silva abandonou a escola quando foi vítima de um estupro e engravidou aos 13 anos. Diante do preconceito enfrentado na escola, abandonou os estudos.

Com referência à Regina Helena, ela se afastou da escola quando seu pai faleceu. Por isso, necessitou parar de estudar para começar a *trabalhar e ajudar nas despesas da casa*, pois sua mãe, aposentada por invalidez, recebia muito pouco para sustentar os cinco filhos. E mesmo antes disso, conforme seu relato, nunca foi motivada a estudar pelos seus pais, o mesmo ocorrendo com seus irmãos. Foi essa falta de

incentivo (como vimos no episódio de sua formatura, citado anteriormente), segundo Regina, a causa de seus irmãos nunca terem retomado seus estudos. Por outro lado, ela acreditava que, vendo seu exemplo, seu filho teria grandes chances de progredir na vida estudantil. Entretanto, hoje formada, alguns de seus familiares a respeitam e a valorizam muito por ter estudado, mas sua mãe continua não correspondendo às suas expectativas e não valorizando a sua conquista.

Essa mesma falta de valorização dos estudos, por parte da família de Regina, também aparece em episódios da vida das outras egressas. Parece-nos importante ressaltar que isso ocorria independentemente da classe social a qual pertenciam seus pais naquele período.

O descaso da família para com a escola e os sonhos dessas mulheres se arrasta por toda a vida. Isso fez com que muitas adiassem o sonho de retorno à escola por muitos anos, esperando um momento certo, principalmente o momento de independência de seus filhos e filhas. Outras, ainda adiam o sonho de ingresso em uma universidade, priorizando as questões familiares. É o caso de Regina Helena: sua tentativa de ingresso em uma faculdade se dará apenas quando isso não prejudicar a harmonia da família. A egressa chegou até mesmo a afirmar que sua prioridade não era o estudo e sim o trabalho, como foi desde sua adolescência, pois era o trabalho que garantia o sustento imediato dela e de sua família.

Coura (2007) já nos fez refletir que a escola para essas mulheres responde a um desejo acalentado ao longo de anos, desejo de concluir uma formação escolar abandonada por razões, sobretudo, de ordem familiar. O que percebemos nos relatos das nossas colaboradoras é que a família e as questões familiares afastaram-nas da escola, em plena juventude.

Por outro lado, as egressas entrevistadas, têm ciência de que apoio e incentivo familiar são os principais fatores que motivam ou poderiam motivar o retorno delas à escola. Nesse caminho, dialogando com Rosa (2004), vemos que, como ela já havia evidenciado, é o *apoio familiar* que garante ou pelo menos facilita a permanência na escola e o prosseguimento nos estudos, além de ser sinônimo de garantia de tranquilidade para dedicação ao processo educacional:

Outro dado importante analisado refere-se aos vínculos familiares e o significado da rede social de apoio, extremamente necessários para a inserção, a permanência e o desenvolvimento dos alunos da EJA. Esses estudantes citaram que, muitas vezes, ou o marido é responsável por trazer a esposa

para a escola, ou filho é responsável por trazer a mãe para a escola, e até mesmo os vizinhos influenciam a permanência dos pares no ambiente escolar e isso é muito positivo para a presença e a permanência (com sucesso) do aluno de EJA. Além disso, consideram que não basta oferecer escola aos filhos, é necessário criar-lhes as condições de frequência e de êxito escolar. (REIS, 2009, p.182)

O que verificamos neste estudo é que se o apoio não existe, haverá mais dificuldade a ser enfrentada no dia a dia dessas mulheres, tornando o processo escolar ainda mais desafiador.

As entrevistadas, mesmo aquelas que não deram sequência aos seus estudos, ou por falta de oportunidade ou por falta de motivação, valorizam a escola e sabem da importância dela o aumento da confiança em si mesmas, inserção e reinserção no mercado de trabalho, convivência social e efetiva condição de sujeito portador de direitos e deveres. Sobre isso, segundo Lúcia, deveria até mesmo haver uma lei que obrigasse as pessoas a sempre se manterem estudando, tamanha a sua valorização da escola por sua parte.

Indo mais longe, percebemos nas narrativas dessas mulheres que a escola simbolizava para elas oportunidade de *mudança de vida*. Elas a viam como chance de crescimento pessoal e aumento de suas autoestimas, sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos, mas principalmente, como a porta para *inserção e reinserção no mercado de trabalho*, crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira. A esse respeito, voltando a Bortoni (2009), ele nos faz perceber, como dito antes, que os não alfabetizados vivem em condições desiguais em relação a uma parcela da população, privados de acesso a bens materiais, ao conforto e acabam por acreditar que a escolarização é uma porta para mudança de vida, como já mostrou Rosa (2004):

Ascender socialmente, para grande parte delas, está intimamente vinculado à oportunidade de ir à escola e, através dela, tornar-se um profissional. Mulheres que não tiveram a oportunidade de usufruir as relações sociais incrementadas pela escolaridade e mesmo aquelas que têm pouca escolaridade afirmam a escola como um lugar de saberes sem os quais as relações de trabalho ficam fragilizadas ou até impossíveis de serem exercidas. (ROSA, 2004, p.102)

Assim, como nos depoimentos das nossas interlocutoras, Rosa (2006) também percebeu nas falas de suas entrevistadas que o sentido da escola, para elas, de alguma forma, presente em outros pontos mencionados por elas, é poder proporcionar-lhes uma

profissão:

O sentido que está, de alguma forma, presente em todos os outros entre as mulheres, é o que credita na escola o poder de acessar uma profissão: citado explicitamente por três delas, não deixou de ser mencionado por nenhuma. O sentido atribuído à escola que mais fortemente aparece nesse grupo de interlocutoras é o de espaço social: quatro mulheres assim se referiram à escola. Para as quatro mulheres restantes, a escola é um lugar de saberes, um lugar que representa um projeto de vida, um lugar de pertencimento e um sonho ainda não realizado. (ROSA, 2006, p.6)

São essas *promessas* que incentivaram e motivaram nossas entrevistadas a enfrentarem todo o leque de dificuldades expostas acima. Elas retornaram à escola e deram prosseguimento aos estudos. Concluímos, porém, que nem todas essas promessas se cumprem. O *aumento da autoestima e da confiança em si mesmas* foi constatado na fala de todas as entrevistadas, assim como o *sentimento de igualdade* diante seus familiares e amigos, como já demonstramos acima. Entretanto, a *promessa de inserção e reinserção no mercado de trabalho, crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira* não se cumpriram totalmente para algumas e, em outros casos, nem mesmo parcialmente. Isso gerou um sentimento de tristeza, melancolia e até mesmo de frustração em alguns casos, independentemente da classe social, da raça e da idade. O que preponderou no discurso dessas mulheres foi, coincidindo com o que nos mostrou Rosa (2004), crédito na escola como *detentora* do poder de levar a uma profissão.

Nessa direção, a colaboradora Augusta Soares se sentia frustrada após a conclusão dos estudos no ano de 2007, pois pensava que sua vida sofreria grandes mudanças após o término dessa etapa. Ela acreditava que a frequência à escola mudaria sua vida no âmbito social, familiar e profissional, mas isso não ocorreu, pois não conseguiu aprovação no vestibular para ingressar em uma faculdade nem foi aprovada em concursos públicos. Não conseguiu um emprego, como pretendia, pois lhe foi afirmado, várias vezes, que a sua idade (64 anos) já estava um pouco ultrapassada para o mercado de trabalho. Essa situação a deixou desapontada, pois acreditava que a escola seria a porta para um futuro diferente. Não que a entrevistada necessitasse de trabalhar, pois é esposa de um militar reformado e pertence à classe média, mas o trabalho seria uma forma de se sentir mais valorizada e útil. A fala de Augusta nos remete ao que Rosa (2004) expôs em seu texto: a escola tornou-se para muitas mulheres, um lugar de busca

de uma profissão, de relações de saber, enfim um espaço de pertencimento, caminho para os projetos de vida.

Por outro lado, para Júlia Silva, de 25 anos, a escola mudou sua vida muito e positivamente, pois despertou-lhe o talento para escrever poesias e a fez estabelecer uma meta de vida, que é a de ingressar em uma faculdade e cursar Pedagogia ou Letras. Além disso, a frequência à EJA, a fez acreditar mais em si própria e superar os traumas vividos na adolescência como o estupro, a gravidez precoce e a rejeição de muitos familiares e conhecidos. Contudo, ainda em sua fala percebemos um tom de tristeza, pois a aprovação no vestibular de uma universidade pública é muito importante para ela, e essa conquista ainda não veio. Percebemos que, mesmo pertencendo a uma classe social baixa, Júlia não se incomoda tanto com o fato de estar desempregada, o que realmente lhe aflige é a questão da aprovação no vestibular.

Quanto à colaboradora Lúcia Maria, de 68 anos de idade, pertencente à classe média alta, após a conclusão dos estudos está muito feliz com seu trabalho. Ela possui uma empresa de decoração de interiores e dedica-se muito a essa atividade. Mas, assim como as outras não se sente totalmente realizada e feliz pelo fato de ainda não estar dentro de uma universidade. Segundo ela, seu trabalho é muito prazeroso, mas o que lucra mensalmente não é suficiente para pagar todas as despesas de uma faculdade particular. Como não quer depender nem de seu marido nem de suas filhas, teria que ser aprovada em uma universidade pública. Entretanto, segundo ela, não se sente preparada para encarar um vestibular nesses locais.

Regina Helena, com seus 34 anos, afirma que a escola contribuiu muito para que adquirisse mais respeito por parte de seus patrões e de seus familiares. Vê, como ponto positivo da conclusão de seus estudos, o fato de que com seu diploma de Ensino Médio em mãos, terá maiores chances de competir no mercado de trabalho por um emprego. Entretanto, assim com as demais entrevistadas citadas acima, mencionou ainda, não estar totalmente realizada, pois não está dentro de um curso superior. Segundo ela, necessita esperar antes se estabilizar financeiramente, para conciliar tranquilamente o trabalho, a faculdade, as despesas com a faculdade e as despesas de casa. Além disso, Regina também disse que acreditava que o diploma de Ensino Médio simbolizava uma garantia de emprego melhor. Assim, movida por esse sentimento abriu mão de um emprego que recebia relativamente bem pela função exercida. E, assim, mesmo empregada, não está satisfeita, pois recebe muito pouco. Isso a faz se questionar sobre o

tempo dedicado a escola e os benefícios que acreditava que passaria a ter tendo estudado.

Com efeito, a *ascensão social*, tão buscada pelas nossas entrevistadas, é um dos propulsores da desigualdade, de acordo com Farias (2004), pois a maioria percorre pequenas distâncias e a minoria sobe muito, o que provoca a desigualdade. Assim, de acordo com a mesma autora, enquanto nos países europeus os filhos de trabalhadores têm de 11 a 20 vezes menos oportunidades de chegar ao topo da hierarquia social em relação aos filhos de empresários, no Brasil as chances do pobre tornar-se rico é 1.400 vezes menor.

Ao mesmo tempo em que existe grande mobilidade social, há acentuada desigualdade social. Dessa forma, Farias (2004) mostra que a falta de oportunidades é o problema mais visível nas comunidades carentes. Faltam oportunidades, pois são elas que fazem o indivíduo vislumbrar o mundo a sua frente. Desse modo, todos deveriam ter oportunidade de trabalhar, de estudar, de praticar um esporte, e, principalmente, oportunidade de sonhar, de acordo com mesma autora. Nesse caminho, percebemos que, para um indivíduo oriundo de camadas populares, todas as dificuldades conspiram contra o seu crescimento pessoal e profissional, conforme constatamos nas falas de quase todas as egressas que colaboraram com este estudo.

Assim, quatro das cinco entrevistadas não se mostram totalmente realizadas após a conclusão de seus estudos. Valorizam os pontos positivos vivenciados na escola, o aumento da autoestima e o crescimento pessoal proporcionado. Mas acreditavam, como dissemos acima, que a escola seria uma forma de inserção ou reinserção no mercado de trabalho. A escola também é vista pelas interlocutoras como a possibilidade de exercer funções mais bem remuneradas, além da possibilidade de ingresso em um curso superior, de preferência em uma universidade pública. Por conseguinte, no estudo de Rosa (2004), o sentido atribuído à escola como possibilidade de *ascensão social* permanece inalterado para a maioria das interlocutoras, apesar de a escola estar sendo, cotidianamente (re)significada.

Além disso, os depoimentos das entrevistadas, nos fazem pensar no que expôs Barreto e Carlos (2005) ao afirmarem que o aluno da EJA, em nosso caso, a egressa da EJA, nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Não percebem, pois, que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas

significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições, que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. Essa situação, a nosso ver, é a causa do sentimento de frustração, tristeza, às vezes culpa e melancolia apresentado pelas nossas egressas. Pois, ainda baseando-se em Barreto e Carlos (2005), não percebendo essa situação, acreditam que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual e, assim, o retorno à escola representava para elas um esforço adicional para mudar sua sorte.

De fato, percebemos em nosso processo de análise que a maior parte das entrevistadas ingressou na EJA com alguns sonhos já préestabelecidos, mas a motivação para ingresso em uma faculdade foi fruto do aumento de suas autoestimas (já que antes não acreditavam que eram capazes) e do incentivo de seus professores. É evidente que vemos como positivo todo o trabalho realizado em prol da autoconfiança, do acreditar em si mesmas. Entretanto, não basta somente incentivar; as dificuldades também devem ser apresentadas. É que percebemos que a situação dessas mulheres é como se vivessem em um mundo de sonhos enquanto ainda são alunas da EJA, cercadas de possibilidades. Mas assim que se formam, percebem que as coisas não são tão fáceis quanto chegaram a imaginar, ou seja, a etapa seguinte não está garantida.

Dessa maneira, além do incentivo, que é crucial na EJA, já que são alunos e alunas carregados de histórias de exclusão e sentimentos de inferioridade, questões como a dificuldade para o ingresso em uma universidade pública; dificuldade de inserção no mercado de trabalho por questões ligadas à idade avançada, algumas vezes à falta de experiência profissional; dificuldades de um concurso público; entre outras questões deveriam ser pontos de discussões durante as aulas, como uma forma de preparo para o enfrentamento das barreiras que virão ao longo de suas trajetórias como egressas.

Por outro lado, Generosa Carneiro, de 45 anos, funcionária pública e recém-graduada, afirmou que se sentia muito feliz e realizada agora em sua vida profissional e estudantil. Sonhava em graduar-se em História e conseguiu realizar esse sonho. Assim que concluiu o Ensino Médio, no ano de 2005, já prestou vestibular e obteve sua aprovação. Contudo, não quer se acomodar nos estudos e já tem como meta uma especialização ou até mesmo um mestrado.

Generosa lutou e alcançou o seu sonho. Ela, assim como Júlia e Regina moram em um grande aglomerado na região metropolitana de Belo Horizonte. Como as duas colegas, também é mãe e negra. Dessa forma, temos histórias aparentemente iguais, ou

no mínimo assemelhadas, porém, com finais distintos. Assim, pensamos: o que fez com que suas trajetórias fossem tão distintas uma das outras? A possível resposta para essa pergunta encontramos em elementos oferecidos por ela mesma. Desde muito nova já tinha uma meta de vida estabelecida e foi direcionando todos os seus passos para que ela se cumprisse. Quando ainda criança, já dizia a seu pai que cursaria uma faculdade e, em suas palavras, seria chefe de alguma coisa. Isso realmente aconteceu, apesar da vida difícil, como a das suas companheiras, que vivenciou.

Recorrendo à literatura, para alguns estudos na área da psicologia, as conquistas dessa egressa estão relacionadas ao conceito de resiliência. Trata-se, segundo Junior (2007), da capacidade do indivíduo de adaptar-se, de maneira positiva, diante de situações adversas, mantendo seu desenvolvimento normal e recuperando-se dos efeitos estressores. De acordo com esse médico, essa qualidade de seguir em frente e sair fortalecido de uma crise tem feito com que a medicina se interrogue por que alguns são mais resistentes que outros. Para ele, tem sido detectado alguns fatores protetores como: os traços de personalidade; a maturidade; a capacidade de manejar as próprias emoções; a capacidade de lidar com ocorrências adversas e estressantes. De acordo Junior (2007), aceitar as circunstâncias que não podem ser mudadas poderá ajudar o indivíduo a concentrar-se naquilo que não se pode alterar, mostrando que o melhor é agir em lugar de se afastar completamente dos problemas, querendo que eles desapareçam. As pessoas podem aprender algo sobre si mesmas como resultado de suas lutas com perdas.

A história de sucesso de Generosa vai ao encontro das ideias de Farias (2004), que afirma que é muito gratificante constatar que existem pessoas que, mesmo mergulhadas em um contexto repleto de exclusões e precariedades, encontram forças para mudar a rota e o final de sua história. São pessoas valorosas, que merecem reconhecimento de suas conquistas e vitórias.

Farias (2004) ainda completa que a educação, aliada a outros fatores e qualidades pessoais, é o caminho para o sucesso, como vimos na trajetória de Generosa Carneiro. Para essa autora, é necessário enfatizar que apenas a educação formal isoladamente não leva à *mobilidade social*; ela deve estar associada a outros fatores.

De fato, a egressa em questão nunca se mostrou ressentida ou revoltada pelas dificuldades enfrentadas. Segundo ela, usou tudo que vivenciou como forma de crescimento pessoal. Ela também sempre acreditou em si própria e nunca achou que seus sonhos estavam longe de sua realidade. Ao contrário de suas colegas, já chegou à EJA com a autoestima elevada e acreditando em si própria. Como já sabia que queria

cursar História, mesmo como faxineira do museu, conseguiu uma forma, mesmo que não renumerada de estar perto do que sonhava e de aprender a cada dia. Na visão dela, o segredo para alcançar os sonhos que temos é sempre que a pessoa alcançar uma meta, traçar outra como novo estímulo. Ela acredita que as pessoas são movidas por estímulos e precisam ter o que sonhar para caminhar na vida. Em seu caso, como vimos, essa estratégia tem funcionado bem.

Mas, ao contrário do que nos diz Generosa, Farias (2004) aponta que não existem fórmulas para a *mobilidade social*, pois ela é algo pessoal e único. Todos podem e devem fazer a sua história de sucesso, mesmo com todos os obstáculos e dificuldades presentes. Para a autora, é isso que faz a vitória mais bonita e merecida, acreditar que tudo é possível, assim como demonstrou Generosa, é o início para a mudança.

Um ponto importante que também pode ter tido influência na trajetória dessa senhora, foi o fato de trabalhar com um grupo no qual todos buscavam estudar e se manter atualizados o tempo todo, incentivando e estimulando uns aos outros. Esse fator é importante porque mesmo se a pessoa não contar com o apoio da família, encontrará essa base no local de trabalho. Além disso, não podemos destacar que Generosa pôde contar com o apoio de seu companheiro na educação da filha, ao contrário de Julia e Regina e ainda é uma mulher jovem, em relação à Augusta e Lúcia.

Por tudo isso, é que Generosa lamenta o fato de suas colegas de turma não terem sequenciado seus estudos. De acordo com ela, muitas, como Augusta, Júlia, Lúcia e Regina mostram-se *insatisfeitas* com a situação após o fim do curso na EJA, pois não estavam trabalhando e nem estudando. Aliás, suas colegas ainda reclamaram que a situação *ficara pior após a formatura*. Talvez necessitassem se acostumar com a *retomada da rotina anterior* à sala de aula. Para Generosa, o que diferiu sua trajetória da de suas colegas foi a sua *motivação*, foi o fato de nunca ter esperado a escola fazer nada por ela, não ter esperado grandes mudanças de vida por conta da frequência à escola, acreditava que era ela a única responsável por mudar sua vida.

Em conclusão, assim como Alves (2006) sinalizou, o aumento da escolaridade é um pré-requisito fundamental para o *emponderamento* das mulheres em todas as esferas sociais. Portanto, para essa autora, se faz necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as meninas e meninos, quanto para as mulheres e homens, cumprindo, assim, o princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. Além da educação, o trabalho, segundo ela, é a via fundamental para a

superação da condição de pobreza em que vivem essas trabalhadoras. Não qualquer trabalho, mas sim trabalho entendido como ocupação produtiva, adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade e segurança de modo a garantir dignidade às mulheres.

Quanto às maiores dificuldades enfrentadas por muitas dessas mulheres e por suas colegas de turma, na condição de alunas da EJA, verificamos que foi o cansaço da *tripla jornada diária* (trabalho, escola, tarefas domésticas e responsabilidades familiares) e, ainda, três grandes problemas: falta de condições financeiras para pagamento de passagem de ônibus até a escola; dificuldade para encontrar pessoas para cuidar de seus filhos no momento dedicado às aulas; pouco recurso financeiro para lanche ao fim do dia.

No que diz respeito à tripla jornada, conforme salientaram, o que pesa é o cansaço de conciliar o trabalho, a escola e as tarefas domésticas, tudo isso associado às longas distâncias percorridas nos trajetos de um local ao outro. Pois, como muitas informaram, moram em uma cidade e trabalham e estudavam em outra.

Nesse sentido, de acordo com Valle (2010), temos que ter em mente o educando da EJA e sua relação direta com o mundo do trabalho. Essa percepção contribui para a análise de condições em que esses sujeitos se inserem, pois, quase todos trabalham durante o dia e dirigem-se à escola à noite. No caso das mulheres, porém, essa situação é ainda mais grave. Eiterer e Coura (2009) já afirmaram que estudar representaria mais uma jornada dentre as várias assumidas pelas mulheres educandas da EJA. O mesmo vimos com as egressas focadas neste estudo: muitas delas necessitavam trabalhar, todas tinham preocupação com o cuidado com os filhos e com as tarefas domésticas. Assim, com a volta aos estudos, a escola tornava-se mais uma preocupação, mais um setor que demandava dedicação e tempo.

Voltando ao caso Generosa, diante de suas próprias experiências de mulher, mãe, esposa, aluna e com poucos recursos financeiros, ela sugeriu o estabelecimento de auxílios para que mulheres pudessem se manter frequentes às aulas, com maior facilidade. Vale a pena retomá-los aqui por se tratar de sugestões de uma mulher que enfrentava, como já dizia Nogueira (2003), toda a sorte de dificuldades para conseguir se matricular e permanecer em um curso de EJA. Ei-los:

a) criação de creche:

“- A primeira, que eu mesma acho inviável, mas seria uma boa ideia, seria uma creche no período noturno para os filhos das estudantes. Porque assim, as mães teriam com quem deixar seus filhos e assistiriam aulas tranquilamente. Já teve vez de faltar uma hora para eu estar dentro da sala de aula e eu ainda não tinha conseguido definir com quem eu ia deixar minha filha mais nova.

b) criação de vale transporte:

- A segunda coisa seria o transporte social, que deveria vir de um projeto política de criar um vale social para os alunos da EJA. Já teve várias vezes que não fui a aula por não ter dinheiro para pagar a passagem.

c) auxílio alimentação:

- A terceira seria um lanche gratuito para os alunos da EJA ou pelo menos um desconto da FUMP para o bandejão, igual os alunos da Universidade têm. Eu, por exemplo, só lanchava na cantina em dia de pagamento. Mas muitas vezes, levava o lanche que sobrava aqui do serviço para dividir com meus colegas, que chegavam com fome do trabalho e sem dinheiro”.

Realmente todos concordaram que a falta do lanche e a dificuldade com transporte até a escola constituíam sérios obstáculos para os colegas de turma no dia a dia. Assim, essas dificuldades seriam amenizadas caso fossem criados auxílios com a passagem e com a alimentação para aqueles alunos e alunas que comprovassem real necessidade. Com o intuito de amenizar a situação, Lúcia e uma colega de turma levavam constantemente lanche para dividir com os colegas.

Com relação ao transporte, uma grande barreira para os alunos mais carentes, uma colega sugeriu que poderia haver sedes do Programa de Extensão universitária em mais locais distribuídos pela cidade.

Em resposta à essa proposta, a coordenação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG informou que apenas os alunos funcionários efetivos da Universidade que, frequentavam o Programa, tendo que tomar mais ônibus do que tomariam usualmente receberiam o benefício do vale transporte. Normalmente esse benefício contempla poucas pessoas, uma vez que são poucos os funcionários que também são alunos. Não haveria como contemplar maior número de pessoas, pois não haveria verba disponível para tal.

Quanto à questão do lanche, à época deste estudo era ofertado para todos os alunos que desejassem recebê-lo, no PROEF-1 e no PROEF-2. No PEMJA ainda não era ofertado. O lanche, pelo que vemos, foi uma conquista fruto da luta de alunos, alunas, coordenadores, coordenadoras, monitores (professores) e monitoras

(professoras) dos projetos. Nossas entrevistadas, pelo período em que estudaram, não foram contempladas por esse benefício. Mas, acreditamos que, quando forem informadas desse ganho que tanto dificultou seus percursos escolares na EJA, verão que não mais seria um obstáculo para os alunos e alunas estudarem. Certamente ficarão felizes, pois todas se preocupavam com essa questão.

Apesar das dificuldades, todas as cinco egressas entrevistadas sentiam saudades da época escolar, da rotina diária preestabelecida e das amizades ali feitas. Esse mesmo saudosismo percebemos nas falas das integrantes do Clube de Leitura de Mulheres Egressas da Educação de Jovens e Adultos na UFMG.

Concluída a análise, verificamos que, embora em muitos aspectos as egressas da EJA se assemelhem, por exemplo: quanto aos motivos de afastamento da escola quando criança, no caso de ordem familiar; quanto aos sonhos e as expectativas diante da escola; quanto às dificuldades enfrentadas com a volta aos estudos; quanto à *valorização da escola e do conhecimento sistematizado*, não verificamos tanta regularidade em suas trajetórias após a conclusão dos estudos. Por tanto, resumindo, diríamos que encontramos: de um lado, Generosa, extremamente satisfeita e realizada, pois deu sequência aos estudos em uma faculdade, conquistou um bom emprego; na interseção, Júlia Silva manteve o vínculo com os estudos através de um cursinho comunitário. Por outro lado, há colegas que assim que saíram da escola a rotina anterior se retornou: voltaram para suas casas, para as tarefas domésticas; voltaram para suas antigas funções e empregos e não possuem espaço para aplicar, de forma prática, os conhecimentos adquiridos.

Dialogando com Rosa (2004), vemos que, como ela já havia evidenciado, a escola é ao mesmo tempo um espaço social, um lugar de saberes, um espaço para exercer uma profissão, um lugar que materializa o projeto de vida e a possibilidade de fruir sonhos acalentados. Desse modo, verificamos que a escola, na vida da maioria das mulheres pesquisadas, era sinônimo de oportunidade de melhores empregos, de ascensão social. Sobre isso, a autora citada acima explica:

O sentido atribuído à escola como caminho para uma escolha profissional é o mais incidente entre as [interlocutoras desse estudo](#), confirma e se agrega a um dos sentidos instituídos pela sociedade à instituição: o caminho para a ascensão social. O sentido mais comunicado não é, no entanto, o mais realizado, pois a escola não significou, na vida da maioria das mulheres, a oportunidade de melhores empregos. No entanto, é esse o sentido dado a ela, esse é o desejo alocado nela, e, por causa

dele, não pouparam esforços para disponibilizá-la para os filhos. (ROSA, 2004, p.101)

Ainda confrontando os dados encontrados nesta pesquisa com os obtidos por Rosa (2004) em sua tese de doutoramento, concordamos com a autora quando ela afirma que observou que o sentido fundante da instituição escolar foi substituído, pela maioria das interlocutoras, por uma lógica imediata, pelo desejo da possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, agregado à realização pessoal. (ROSA, 2004, p. 201)

Ora, essa colocação é de suma importância para nós, pois isso se associa a *condição social de mulher* que se converte em obstáculo em seus processos educacionais, não só na EJA, mas também quando frequentavam a escola anteriormente. Nesse sentido, três de nossas cinco entrevistadas (Generosa, Júlia e Lúcia) asseguraram que ser mulher torna o processo mais difícil, mas não questionam, em grande parte, as atribuições sociais destinadas à mulher. Outra entrevistada, Augusta, não se posicionou, mas no decorrer de seu depoimento deixou transparecer que sua condição feminina interferiu diretamente em seu processo educacional: primeiramente, foi quando ainda era criança e seu pai a retirou da escola, alegando que priorizaria somente o estudo de seus filhos sexo masculino.

Complementando essa ideia, na visão de Generosa, mesmo a mulher já tendo conquistado uma grande abertura no sistema educacional e no mercado de trabalho, ainda há muito que avançar nesse sentido, pois o preconceito contra o *gênero feminino* ainda persiste. Em sua fala assegura que todo esse preconceito é agravado se, além de pertencer ao gênero feminino, for da raça negra, com poucos recursos financeiros e com baixa escolaridade. Acerca disso, apresentamos a opinião de Rosemberg (1991), ou seja, no sistema educacional brasileiro, como no de vários outros países do mundo subdesenvolvido, é visível a intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Nossa interlocutora acredita que a única forma de enfrentar e vencer esses preconceitos é enfrentando as *dificuldades* impostas pela vida e estudando.

Nessa direção, também Júlia assegurou que a condição da mulher dificultava muito mais a decisão de dar prosseguimento aos estudos. Expôs, de uma forma divertida, que o fato de ser a mulher quem gera o bebê torna-se um grande dificultador, porque, essa ligação entre mãe e filho faz com que a mulher seja mais centrada no lar e na família, colocando seus planos e sonhos em segundo plano.

Por sua vez, Lúcia atesta que estudar é mais desafiador para a mulher porque ela já *“nasce como administradora do lar e, dessa forma, não prioriza os estudos se isso*

ameaça, de alguma forma, a harmonia do lar”. Segundo ela, o homem, ao contrário da mulher, consegue priorizar seus interesses sem levar em conta a família, atribuindo esse gesto às questões biológicas e não a questões socialmente construídas.

Concluimos das falas dessas três colaboradoras que há um consenso a respeito das dificuldades da mulher estudante. Entretanto, o que reparamos é que de um lado, Generosa acredita que já houve avanços na condição feminina com relação ao mercado de trabalho, e mais do que isso, ela acredita que ainda há muito que se conquistar e isso pode ocorrer por meio da luta, do enfrentamento dos desafios e da busca pela escolarização feminina. Do outro lado, Júlia e Lúcia, expressaram naturalidade quanto ao *papel social da mulher*, atribuindo a maior carga de responsabilidade, dedicação e doação a família, às questões biológicas, não questionando essa situação nem apontado formas de mudanças de papéis sociais como fez Generosa.

Não sabemos ao certo se a maior consciência sobre a condição feminina apresentada pela primeira entrevistada está relacionada aos seus estudos posteriores ao Ensino Médio. Mas o que podemos dizer é que ela não vê com naturalidade alguns papéis atribuídos socialmente e culturalmente à mulher como as outras fazem. A forma pela qual as outras colaboradoras pensam o papel da mulher na sociedade, a nosso ver, está fortemente ligada às questões históricas já evidenciadas no capítulo 1 deste estudo.

Já Regina declarou que estudar é difícil para um adulto, não importa se é um homem ou uma mulher. Para ela, cada gênero carrega suas responsabilidades e suas sobrecargas, o que dificulta o retorno à escola e a permanência nela. Na sua opinião, estudar é difícil para ambos os sexos, cada um enfrenta dificuldades distintas. Contudo, o que sem querer ela faz é, assim como Júlia e Lúcia, ver, de modo natural, o papel da mulher e o papel do homem. Ela não percebeu que sua afirmação – estudar é difícil para ambos os sexos – apresentou justificativas que, mais uma vez, caem em construções sociais e históricas de discriminação e preconceito contra o gênero feminino. A explicação é que ela atesta que o homem enfrenta o cansaço de trabalhos pesados e cansativos e que a mulher precisa encarar suas jornadas como o cuidado com a casa, com os filhos, com as tarefas domésticas, com o trabalho e com a escola. Ela ignora que a mulher que está inserida no mercado de trabalho também pode exercer trabalhos exaustivos, em suas palavras, *pesados*. Também não questiona se o homem pode ou não auxiliar nas tarefas domésticas e na educação dos filhos. Dessa forma, o que percebemos em sua fala é uma separação e aceitação do que é tarefa para os homens e o que é tarefa para as mulheres.

Sobre isso, Louro (2004), como já evidenciado antes, mostrou que o conceito de gênero, entendido como uma construção social e articulado à classe, etnia, religião, idade determinou algumas posições que as mulheres ocuparam e ocupam na sociedade. A autora mostrou que discursos carregados de sentido sobre relações de gênero explicaram como mulheres e homens constituíram suas subjetividades e é também no interior e em referência a tais discursos que elas constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Nesse caminho, o que avaliamos é que para muitas egressas suas trajetórias de vida e suas trajetórias escolares, com todos os desafios enfrentados não são tão questionadas, pois há certa aceitação delas próprias sobre o papel social da mulher.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendíamos com esta pesquisa, verificar nas trajetórias de mulheres egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, se a educação escolar altera ou não a qualidade de vida daquelas que frequentaram um curso de EJA tendo concluído o Ensino Médio, neste caso, na UFMG. Em outras palavras, analisamos aqui quais os efeitos dessa escolarização e qual seu sentido na vida delas.

Por conseguinte, nos propusemos acompanhar as trajetórias de cinco egressas da EJA cuja educação escolar teria sido relativamente comum dentro do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, ou seja, teriam retomado os estudos no PROEF-2 e concluído o Ensino Médio no PEMJA. Compomos, assim, uma amostra de ex-alunas cujo percurso escolar fora relativamente comum.

Assim, organizamos o estudo em cinco capítulos. Além das referências bibliográficas, apresentamos alguns anexos que ilustram melhor algumas falas de nossas colaboradoras.

Com efeito, em seguida a introdução, no segundo capítulo, recuperamos parte do histórico, das conquistas e dos desafios enfrentados na EJA no Brasil, evidenciando sua longa história. Além disso, descrevemos as experiências vivenciadas no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, local de formação escolar das colaboradoras da pesquisa. Ainda neste capítulo, mostramos quem são esses sujeitos, educandos e educandas da EJA e ampliamos a discussão sobre as relações de gênero na EJA. Desse modo, apresentamos elementos que nos permitiriam diferenciar os conceitos de sexo e gênero adotados na pesquisa. Para tal, remetemo-nos à história da educação das mulheres no Brasil, até chegar à situação da escolarização feminina nos dias atuais.

Dando sequência ao trabalho, apresentamos, no capítulo 3, parte das experiências em EJA na UFMG e logo após, evidenciamos como ocorreu nosso primeiro contato com o universo de egressas da EJA e, especificamos, a metodologia adotada na pesquisa.

Já no capítulo 4, apresentamos as trajetórias do grupo de cinco egressas entrevistadas, base para toda a discussão desencadeada neste estudo. Retratamos a história de vida de cada uma delas, antes, durante e após o retorno à escola, mostrando as dificuldades enfrentadas, as expectativas com relação à escola e seus sentimentos após a conclusão dos estudos. Em seguida, analisamos suas trajetórias, identificamos as regularidades e irregularidades dos casos apresentados, dialogando com autores e autoras que também apresentam contribuição neste campo. As diferentes trajetórias escolares e de vida dessas mulheres foram expostas de modo que nos permitissem

comparar e analisar cada caso, destacando as singularidades e as semelhanças entre elas. Assim, poderíamos compreender como as expectativas após o retorno à escola se cumpriram na vida de cada uma delas e analisar como cada uma lidou com o fim da rotina escolar.

No capítulo 5, mostramos que o retorno à escola trouxera resultados comuns considerados positivos por elas como a realização de alguns sonhos adormecidos, o processo de socialização com os colegas de turma e o aumento da autoestima e da confiança em si mesmas.

Verificamos, ainda, que, embora haja características que as aproximam, não observamos tanta regularidade em suas trajetórias após a conclusão dos estudos. Como egressas, há aquelas que deram sequência aos estudos, ou em uma faculdade ou em cursinho preparatório. Outras, porém, afirmaram que não continuaram a aprender e não conquistaram outras possibilidades de trabalho e estudo.

Por outro lado, percebemos que mesmo as mulheres que não deram sequência aos estudos, ou por falta de oportunidade ou por falta de motivação, valorizam a escola e creditam nela importância para o aumento da confiança em si mesmas, inserção e reinserção no mercado de trabalho, convivência social e efetiva condição de sujeitos portadores de direitos e deveres.

Ficou claro para nós que o apoio e o incentivo familiar são os principais fatores para o retorno à escola, a permanência nela e prosseguimento dos estudos, além de ser sinônimo de garantia de tranquilidade para dedicação aos estudos. A falta de apoio se configura como mais um desafio a ser encarado, mais uma dificuldade a ser enfrentada. Percebemos que um número significativo das entrevistadas não teve, quando crianças e adolescentes, grande incentivo dos pais para permanência na escola, independentemente da classe social a que pertenciam, o que ocasionou o adiamento do sonho de ser estudante.

Diante desse quadro, verificamos que, no passado dessas mulheres, foram suas famílias, somando ou não filhos e casamento, os principais motivos que as afastaram da escola quando crianças. E no caso da falta de um dos pais, a necessidade de cuidado com os familiares, doenças, são elas as primeiras a abdicar dos estudos em prol da harmonia familiar. Aliás, a prioridade da família sobre a escola e seus sonhos se arrasta por toda a vida, fazendo com que muitas adiem o sonho de retorno à escola por muitos anos, esperando um momento certo, notadamente a independência de seus filhos e

filhas. Outras, ainda adiam o sonho de ingresso em uma universidade, priorizando as questões familiares.

Posto isso, buscávamos, ao término desta pesquisa, encontrar respostas que nos levassem a um melhor entendimento do universo da egressa da EJA e dos mecanismos pedagógicos que motivam as mulheres estudantes a sequenciarem seus estudos e atingir seus objetivos. Assim, verificamos que as maiores dificuldades enfrentadas por essas mulheres e por suas colegas de turma, na condição de alunas da EJA foram: cansaço da tripla jornada diária (trabalho, escola e tarefas domésticas); falta de condições financeiras para pagamento de passagem de ônibus até a escola; dificuldade para encontrar pessoas que cuidassem de seus filhos no momento dedicado às aulas; pouco recurso financeiro para lanche ao fim do dia. Foram apresentadas, por elas mesmas, sugestões que facilitariam a inserção, reinserção e permanência delas em cursos de EJA como: transporte social que se caracterizaria pela oferta da passagem às alunas que comprovassem baixa renda; local para deixarem seus filhos enquanto assistissem às aulas e oferta de lanche ou redução do seu valor para as alunas e alunos da EJA.

Não poderíamos deixar de destacar, finalizando esta análise, a figura de Generosa. Ela distinguia-se das outras egressas, principalmente daquelas cujas histórias de vida eram aparentemente iguais, ou pelo menos muito semelhantes à sua. Assim, julgamos que ela nos indicou elementos para a sequência desta pesquisa, podendo aprofundar o conceito de resiliência na EJA e avaliar a influência de tal característica para o sucesso de egressas.

Merece análise, ainda, em nosso entendimento, ver como a autoconfiança do indivíduo pode funcionar como facilitador para sua estadia na EJA e para alcançar suas metas de vida. Conhecer mais histórias de sucesso ou de fracasso, assim consideradas pelos próprios sujeitos, diante das promessas que se creditam à escola, parece-nos fundamental para o aprofundamento do tema. Portanto, avaliar como conseguir seguir em frente, apesar dos desafios impostos pela vida e sair fortalecida deles, como no caso de Generosa, pode ter realmente relação com o sucesso de egressas da EJA.

Todavia, concluímos que a escola simboliza para essas mulheres a oportunidade de mudança de vida. Elas a veem como a porta para inserção e reinserção no mercado de trabalho; como chance de crescimento profissional, possibilitando-lhes obtenção de renda própria e independência financeira; crescimento pessoal e aumento da autoestima, além de sentimento de igualdade perante maridos, filhos e amigos. Percebemos, em suas

falas, que são essas as promessas que as incentivam a enfrentar toda a sorte de dificuldades para retornarem à escola e prosseguirem os estudos.

No entanto, como verificamos nas entrevistas, nem todas essas promessas se cumprem. O aumento da autoestima e da confiança em si mesmas esteve presente na fala de todas as entrevistadas, assim como o sentimento de igualdade diante seus familiares e amigos. Esses resultados confirmam aquilo que já vem sendo apresentado pela literatura neste campo. Entretanto, a pesquisa nos revelou uma faceta que não podemos encontrar anteriormente na bibliografia.

Estas mulheres foram surpreendidas por novos desafios após a conclusão da escolarização básica, em função da idade, da estrutura familiar, de não terem exercido nenhuma atividade de trabalho anteriormente com carteira assinada, da pouca experiência profissional, grande concorrência no mercado de trabalho, nos concursos públicos e nos vestibulares de universidades públicas.

Nesse sentido, constatamos que a promessa de inserção e reinserção no mercado de trabalho, crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira tornaram-se sonhos para algumas e em casos, parcialmente realizados. Isso gera sentimento de tristeza, melancolia e até mesmo de frustração em alguns casos, independentemente da classe social, da raça e da idade. Para elas há um sentimento de desilusão em relação às muitas promessas que as mantiveram na escola.

Também revelaram nas entrevistas elementos que evidenciam uma naturalização do papel social da mulher dentro da sociedade. Daí, não questionam, os desafios já enfrentados, as privações, as tarefas e as responsabilidades que lhes foram atribuídas ao longo de suas vidas. Parecem não tomar consciência da condição sócio e historicamente imposta à mulher. Isso fez com que a maior parte tratasse suas histórias de vida em um plano individual, não as contextualizando dentro da situação da mulher ao longo dos tempos. Ou seja, pensando a partir de uma perspectiva de relações de gênero, suas trajetórias estão carregadas de heranças sociais e históricas que determinam seus lugares na sociedade. Mas, essas mulheres, ao naturalizar tais desafios, sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas, enquanto mulheres, em alguns casos pobres, negras ou pardas.

De qualquer forma, podemos dizer que a frequência a um projeto de EJA e sua conclusão contribuíram, de algum modo, para que suas egressas modificassem seus valores e formas de pensar a sociedade, traçando novos objetivos e metas de vida.

Afinal, sentiram-se mais valorizadas, confiantes e orgulhosas de suas condições de mulheres e de egressas da EJA.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Almanaque NEPSO 2007*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, maio de 2008. (104 p.)

ALVES, Francisca Elenir. *Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não?* Estudos sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, 2006. 141 p. (Dissertação de Mestrado)

ARAÚJO, Janaína Rodrigues. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens e mulheres na docência. In.: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p. 109-130.

ARAÚJO, Janaína Rodrigues. *Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFMG, 2006. (Dissertação de Mestrado)

ARROYO, González Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Gomes. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p 17- 50.

BARRETO, Sabrina das Neves; DIAS, Cleuza Maria Sobral. *O processo de alfabetização no MOVA- RS: narrativas e significados na vida de mulheres*. Caxambu: ANPED, GT-18, 2006. 13 p.

BARRETO, Vera (coord.); Álvares, Sônia Carbonell; COSTA, Elisabete. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e alunas da EJA*. Brasília: SECAD, 2006.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BASTOS, Ludimila Corrêa. *Extensão Universitária e a Educação de Jovens e Adultos: Metodologias de Trabalho Adotadas na UFMG*. In.: Anais do IV Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão. São Carlos: UFSCAR, 2008. v. único.

BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. *Educação Profissional de Jovens e Adultos na UFMG: uma experiência bem sucedida*. In: SENEPT- 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. Anais do 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte : CEFET-MG, 2008. v. único.

BEISIEGEL, Celso de Rui . *Cultura do Povo e Educação Popular*. In: Edênio Valle; José J. Queiróz. (Org.). *A Cultura do Povo*. São Paulo: CORTEZ & MORAES/EDUC, 1979, v. 1, p. 40-56.

BORGES, Wanda Rosa. *Profissionalização Feminina: uma experiência no ensino público*. São Paulo: Loyola, 1980. 151 p.

BORTONI, Stella. *Analfabetismo no Brasil: uma análise do macro ao micro*. In.: *III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão – Gênero e Pobreza: Imagens da Escola*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

BRASIL. Constituição, 1934. *Constituição da República Federativa do Brasil/1934*. Brasília, 1988 a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil/1988* (Cap. III. Da educação, da cultura e do desporto). Brasília, 1988 b.

BRASIL, *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental: temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CARDOSO, Sandra Maria Costa. *Linguagem e Educação de adultos: uma contribuição ao ensino supletivo*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984. 155 p. (Dissertação de Mestrado)

CARVALHO, Alexandra, BASTOS, Ludimila. *Um olhar sobre a educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: PEMJA, COLTEC, UFMG: 2004. 10 p.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In.: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p. 13-44.

COLTEC. *Um jeito gostoso de aprender Português*. II Semana Cultural do PEMJA. PEMJA/COLTEC/UFMG, 2004.

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado). 134 p.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. *Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In.: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30.

EITERER, Carmem Lúcia; COURA, Isamara Grazielle Martins. A mulher na volta à escola: a questão de gênero na sala de aula de EJA. In.: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2009. p. 109-130.

EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*. Rio de Janeiro: PPGE, PUC, 1996. (Dissertação de Mestrado em Letras).

FÁVERO, Osmar (org.) *Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 283 p.

FARIAS, Cristiane Neves da Silva. *Educação e mobilidade social*. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Educação e Humanidades, 2004. 62 p.

FLORESTA, Nísian. *Opúsculo Humanitário de 1853*. São Paulo: Cortez, 1989. 164 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3.ed. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FREIRE, Paulo. Sobre educação. In.: *Diálogos, Vol. 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (1ª ed., 1982). 132 p.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 176 p.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 1997. 316 p.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001. p. 191- 201.

JUNIOR, Armando Miguel. *Resilência: recuperando-se de situações adversas*. São Paulo: Medicina Geriátrica, 2007. (Disponível em: <http://www.medicinageriatria.com.br/2007/01/16/resilencia>, acesso em: 21/11/2010, às 14h13min.)

LOPES, Selva Paraguassu, SOUSA, Luzia Silva. *EJA: uma educação possível ou mera utopia?* São Paulo: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, 2003. (Disponível em: <http://www.cereja.org.br>, acesso em: 22/12/2009, às 14h21min.)

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara; OLIVEIRA, Belmira Bueno; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília. *Docência, Memória e Gênero - Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Re-imaginando uma escola livre de preconceitos de Gênero e classe. In.: *III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão – Gênero e Pobreza: Imagens da Escola*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

MARCHESI, Reinaldo de Souza. *Educação escolarizadora: dos modos de governo*. UNEMAT. (Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt6/comunicacaooral/reinaldodesouzamarchesi>, acesso em 28/10/2009, às 22h00min. 11p.)

MARRY, C. Filles et garçons à l'école. In.: VAN ZANTEN, A. (org.). *L'école- l'état des saviors*. Paris: La découverte, 2000. p.283-292.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como estudos feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. In.: *Estudos Feministas*. Florianópolis, maio-agosto de 2008. p. 333- 357.

MEYER, Dagmar Estermann. Aprendizagens de gênero em espaços educativos ou da importância das pontes entre pós-graduação, graduação e escola básica. In.: TEIXEIRA,

Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p. 7-9.

MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. *A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2000. (Dissertação de Mestrado).

MORAES, Maria Arisnete Câmara de; CAMARGO, Maria Rosa M. de. *Prática de Leitura, Gênero, Exclusão*. In.: *17 ° COLE* (Congresso Leitura do Brasil). Campinas: ALB, UNICAMP, 2009.

Morin, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOTTA, Alda Britto da. *Não ta morto quem peleia: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, 1999. (Dissertação de Mestrado)

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares*. In.: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença- estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.65-90.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Mulheres Adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

PALMA, Lucia Therezinha Saccomori. *Educação permanente e qualidade de vida- indicativos para uma velhice bem sucedida*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000. 143p.

REIS, Sonia Maria Oliveira Alves. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. Belo Horizonte: Programa de

Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Visão histórica. In.: *Guia de estudo: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Coleção Veredas, Formação Superior de professores, módulo 7, 2005. p. 13-49.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001. p. 45- 65.

ROSA, Cristina Maria. A escola e seus significados pra mulheres em processo de escolarização. In.: *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROSA, Cristina Maria. *O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada*. Porto Alegre: PPGE, UFRGS, 2004. 230 p. (Doutorado em Educação).

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P; NEGRÃO, Esmeralda V. *A Educação da Mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1982. 112 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In.: SAFFIOTI, Haleith e MUÑOZ, Vargas (org). *Mulher Brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos feministas*, nº 2, vol. 9, 2001, p- 515-540.

STEINBERG, Laurence. *Adolescence*. New York: MacGraw-Hill, 2000.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Documento Base Nacional. In.: *Encontro Estadual preparatório para a VI Confinteia*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

SOARES, José Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001. p. 201- 224.

SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença*. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 141p. (org.)

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; PÁDUA, Clarindo Isaías Pereira da Silva. Apropriação de inovações tecnológicas no trabalho docente. In.: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p. 149-168.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *De mãos dadas com a mulher*. Brasília: UNESCO, 2002. 71 p.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade*. Relatório Conciso. Paris, 2003. 40 p.

VALLE, Mariana Cavaca Alves, do. *A Leitura Literária de Mulheres na EJA*. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 2010. 110p. (Dissertação de Mestrado).

SITES VISITADOS:

Site: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>, acesso em 26/09/2010, às 00h:45min.

Site: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/mulher/mulherhoje>, acesso em 29/12/2009, às 16h00min.

Site: <http://www.ibge.gov.br>, acesso em 02/03/2009, às 11h15min.

Site: <http://www.ibge.gov.br/sedh/genero>, acesso em 25/01/2010, às 22h30min.

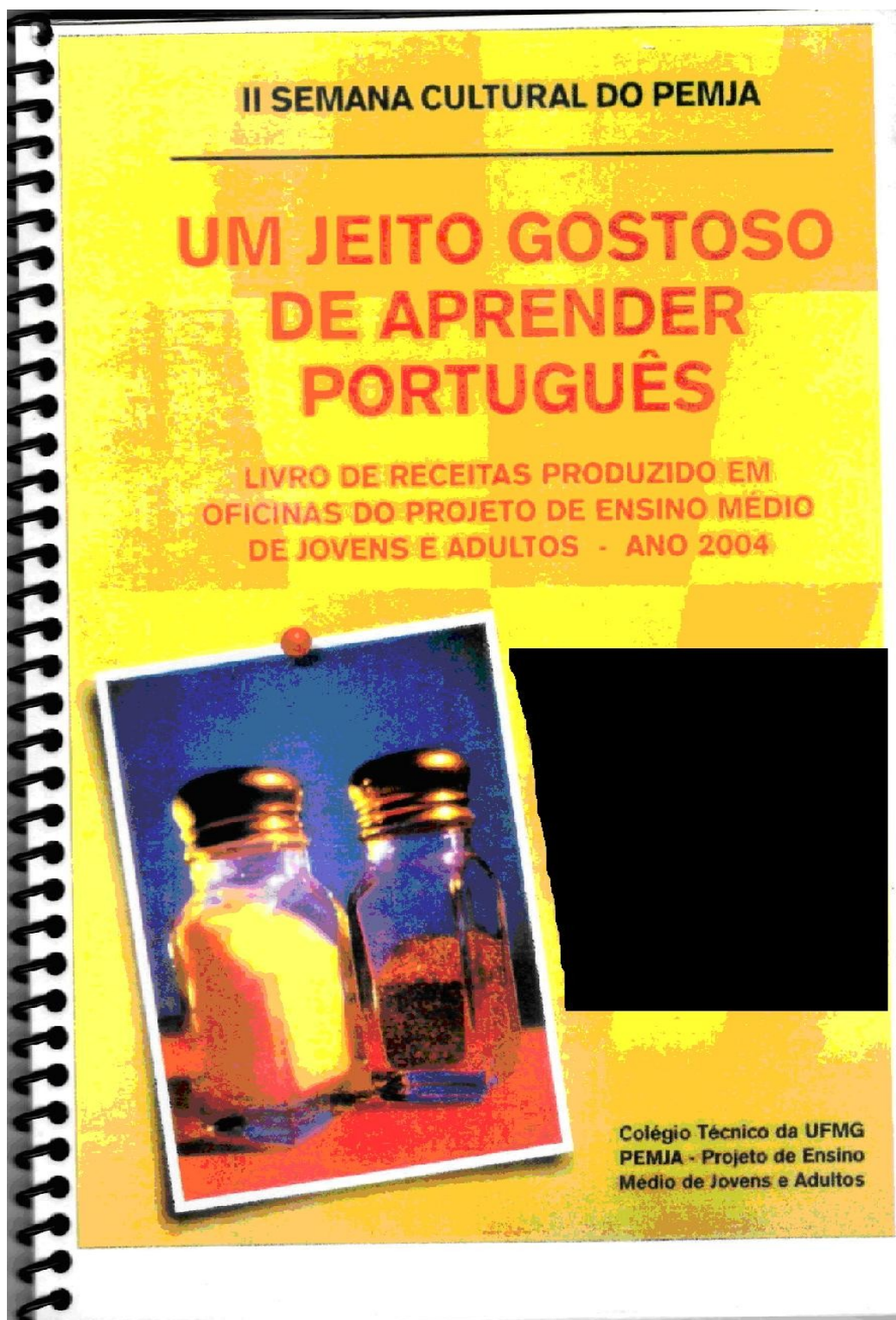
Site: <http://www.fump.ufmg.br>, acesso em 16/09/2010, às 16h45min.

Site: <http://www.guiacentradafranca.com.br/noticias>, acesso em 16/09/2010, às 14h15min.

Site: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/genero>, acesso em 13/11/2009, às 18h50min.

6. ANEXOS

Anexo A: Fragmentos do livro de receitas “*Um Jeito Gostoso de aprender português*”³⁰:



Anexo B: Apresentação do Livro:

³⁰ Os nomes das autoras foram retirados para preservar a identidade, neste caso, de Generosa Carneiro.

Palavra das monitoras,

Na culinária (como em tudo o mais) tudo que você faz com amor faz melhor! Às vezes, podem faltar até certos temperinhos para a receita, mas essa falta sempre pode ser suprida pelo tempero do amor. Assim têm sido as aulas de língua portuguesa ministradas na turma 21 do primeiro ano do PEMJA. Em certos dias, estamos meio impacientes, de mau humor, mas o amor funciona sempre, até nos nossos piores dias. Isso não é só em relação a nós monitoras, mas em relação às alunas. Percebemos o companheirismo, o carinho que há entre elas.

Nada melhor para selar essa convivência harmoniosa: um livro de receitas! Não receitas comuns, mas receitas que fazemos sempre para quem amamos. Nessas receitas vocês encontram a vivência, a persistência, o esforço, a luta, a renúncia, a busca por mais conhecimento, a união, a paciência, a amizade, etc. não apenas nas muitas vezes que foram preparadas, mas também na tarefa de passar para o papel algo que nós já sabíamos de cor.

Saber uma receita de cor, explicar como fazê-la, é diferente de escrevê-la para uma publicação. Requer conhecer as nuances desse gênero textual. Esse trabalho foi desenvolvido em várias oficinas nas quais refletimos sobre a língua portuguesa e analisamos o gênero receita culinária. Eis aqui o resultado do nosso trabalho!

Agradecemos o compromisso, a dedicação de vocês queridas alunas. Obrigadas por nos ensinar, por nos querer bem! Continuem temperando com amor, não só na cozinha, mas no decorrer da vida!

Agradecemos também aos nossos coordenadores, Edson Santos de Oliveira e Rosilene Siray Bicalho, pela experiência e pela disponibilidade não poupadas, o que viabilizou a “concretude” e a realização deste livro de receitas.

As monitoras, Flávia Ferreira de Almeida e Tatiane Souza Oliveira

Palavra das alunas,

Tudo o que é feito com amor tem muito mais sabor. Assim acontece em nossa vida! Devemos temperá-la todos os dias com doses generosas de humildade, sinceridade, alegria, solidariedade e, é claro, com muito amor. São esses ingredientes que tornam o sabor amargo provocado por situações adversas em nosso dia-a-dia em doce e suave paladar como uma apetitosa refeição. Portanto, além de simples receitas culinárias que permeiam o nosso cotidiano, desejamos transmitir a todo aquele que tiver acesso a este livro esses “tempeirinhos” tão essenciais, certas de que o que produzimos até aqui como estudantes nada mais é do que o resultado desses ingredientes bem combinados e comidos, aplicados em cada situação escolar ou não-escolar. Enfim, em nossa caminhada como indivíduo. Por isso, dedicamos estas receitas a cada companheira de sala, a nós que sempre nos motivamos nessa árdua jornada, fazendo com que nos fortalecêssemos diante dos obstáculos, minimizando nossas angústias e sempre nos acolhendo de braços e corações abertos. Agradecemos em primeiro lugar a Deus, essência do supremo amor, a coordenação e a direção do Projeto, sempre presentes, aos monitores e aos colegas pela paciência e pela colaboração durante todo o ano.

Obrigadas,

As alunas da turma da turma 21 - 1º ano

Auto – retrato

Hoje no meu rosto de palavras
vou criando a minha estrada
em rascunhos de papel.
faço das linhas minha jornada
encaro a madrugada
como a maturidade
em minha vida roubada
deixei se calar a criança e a brotar a fé
Enxergar a vida
sem saber o que ela quer
Marcar o meu rosto
Me tornar mulher
Hoje sem querer
vejo a juventude desaparecer
E sem perceber
mãe me fiz ser
Para uma bela menina
Que é todo o meu ser
O maior orgulho
Saudades que tenho daquele
Mundo
Que não é mais meu
Sonho que em mim
Um dia se perdeu

(poesia sem título)

Perdoem o meu calar
O meu jeito de amar

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS:

Nome: _____

Idade: _____

Ano de conclusão do Ensino Médio no PEMJA: _____

Ocupação profissional: _____

- 1) Você chegou a frequentar escola (s) antes do Programa de Educação básica de Jovens e Adultos da UFMG?
- 2) Quanto tempo você ficou afastada da escola, antes de retomar seus estudos no PROEF-1? O que te motivou a voltar a estudar?
- 3) Você enfrentou dificuldades para se manter matriculada e frequente no Programa de EJA da UFMG? Quais foram essas dificuldades?
- 4) Quais eram seus objetivos e expectativas diante da escola quando voltou a estudar?
- 5) O que mudou em sua vida com a volta à escola?
- 6) De tudo o que você aprendeu e viveu na escola, o que mais te marcou?
- 7) O que mudou na sua vida com a conclusão dos seus estudos?
- 8) Você está feliz, realizada, por ter concluído seus estudos?
- 9) Em sua opinião, estudar é mais difícil para a mulher? Por quê? Como a escola poderia facilitar este processo?