

Kerolin Edinete da Costa

**Mulheres Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
trajetórias familiares, escolares e laborais e as estratégias para lidar
com uma tripla jornada.**

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Maria Soledad Etcheverry Orchard

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa, Kerolin Edinete da
Mulheres Estudantes na Educação de Jovens e Adultos
(EJA): trajetórias familiares, escolares e laborais e as
estratégias para lidar com uma tripla jornada / Kerolin
Edinete da Costa ; orientador, Maria Soledad Etcheverry
Orchard - Florianópolis, SC, 2016.
83 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Mulheres estudantes da educação
de Jovens e Adultos. 3. Trajetórias Familiares Laborais e
de estudo . 4. tripla jornada. I. Orchard, Maria Soledad
Etcheverry. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Kerolin Edinete da Costa

**Mulheres Estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
trajetórias familiares, escolares e laborais e as estratégias para lidar
com uma tripla jornada.**

Este Trabalho de Graduação foi julgado adequado para a obtenção do título de “licenciatura” em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Comissão examinadora e pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 08 de dezembro de 2016.

Prof. Dr. Tiago Losso
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Soledad Etcheverry Orchard
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Nise Jinkings
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Amurabi Pereira Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTO

A todos que acreditaram no meu trabalho, investiram e incentivaram com uma palavra amiga e um ombro para escutar as minhas preocupações.

Ao meu pai Walmir Costa e as mulheres da minha vida, minha mãe Edinete e minha irmã Kerolaine.

A meu companheiro David Costa, pela paciência nos momentos de ausência e por todo incentivo nos meus projetos.

A minha querida orientadora Dra. Maria Soledad Etcheverry Orchard, que foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Em especial as minhas entrevistadas, mulheres estudantes da EJA da grande Florianópolis, que com suas trajetórias de tripla jornada, nos proporcionaram uma reflexão riquíssima.

A todos e todas o meu muito obrigado!

RESUMO

A população feminina sofreu com a discriminação de gênero pautada em contestáveis preceitos biológicos e sociais que encontraram apoio no regime patriarcal. Tal discriminação impediu que elas exercessem plenamente seu papel como cidadãs fora do ambiente familiar, e consequentemente tivessem uma participação semelhante aos homens no mercado de trabalho ou em relação aos credenciamentos escolares. Somente com muita luta em busca de seus direitos, elas foram tendo conquistas para adentrar nos espaços públicos. No Brasil, apesar da sociedade pautada no patriarcado ter marginalizado por muito tempo o papel das mulheres, hoje é possível perceber progressos formais no mercado de trabalho e na educação. Os números indicam que a população feminina está cada vez mais ativa em diferentes setores do mercado de trabalho e que ao mesmo tempo a sua presença nos índices de escolaridade também se elevaram, no entanto elas não abandonaram o papel central assumido na esfera doméstica. Essas experiências de vida onde mulheres acumulam múltiplas atividades, da esfera doméstica, da laboral e da escolar desafiou nosso entendimento. Quem são essas mulheres, como elas administram essa tripla jornada! Assim, nessa pesquisa, procuramos traçar as trajetórias individuais e identificar as estratégias para administrar essa tripla jornada entre as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Grande Florianópolis. Abordar esses objetivos requer se debruçar sobre suas biografias, com suas escolhas e oportunidades de vida, mas demanda também considerar o contexto histórico e as condições sociais e culturais em que elas se desenvolvem. Com essa perspectiva, procuramos abordar nosso objeto, utilizando como recurso metodológico as entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e transcritas na íntegra. As entrevistas se deram com cinco mulheres que vivenciam a tripla jornada (trabalho remunerado, trabalho doméstico e a escolarização). A partir dessas entrevistas, fizemos uma análise dos discursos, pautada em três grandes eixos, trajetórias de vida, estratégias e projetos futuros. Com a nossa análise, apostamos na hipótese que pareceu confirmar-se: apesar das múltiplas atribuições que as mesmas têm, com o desgaste emocional e físico decorrente dessa acumulação e do escasso tempo que tem para administrar as atividades, essa condição não retira delas o valor de se projetarem de forma diferente e satisfatória, afrontando o modelo que para elas parecia estar reservado. Essas mulheres estão conscientes de

suas barreiras e desafios, mas ao mesmo tempo, estão determinadas a se colocarem na sociedade não somente como vítimas, mais sim como protagonistas ativas na condução das suas histórias.

Palavras-chave: Mulheres estudantes da educação de Jovens e Adultos- Trajetórias Familiares Laborais e de estudo - tripla jornada.

ABSTRACT

The female population suffered from gender discrimination based on controversial biological and social precepts that found support in the patriarchal regime. Such discrimination prevented them from fully exercising their role as citizens outside the family environment, and consequently had a similar participation to men in the labor market or in relation to school credentials. Only with a lot of struggle in search of their rights, they were having conquests to enter the public spaces. In Brazil, although the society based on patriarchy has long marginalized the role of women, it is now possible to perceive formal progress in the labor market and education. The numbers indicate that the female population is increasingly active in different sectors of the labor market and that at the same time their presence in schooling rates has also risen, but they have not abandoned the central role assumed in the domestic sphere. These life experiences where women accumulate multiple activities, from the domestic sphere, from the workplace, and from the school, challenged our understanding. Who are these women, how they manage this triple journey! Thus, in this research, we seek to trace the individual trajectories and identify the strategies to manage this triple journey among the students of the Education of Young and Adults (EJA) of Greater Florianópolis. Addressing these goals requires considering their biographies, their choices and opportunities. Life, but also demands to consider the historical context and the social and cultural conditions in which they develop. With this perspective, we seek to approach our object, using as methodological resource the semi-structured interviews that were recorded and transcribed in full. The interviews were with five women who lived the triple journey (paid work, domestic work and schooling). From these interviews, we made an analysis of the speeches, based on three main axes, life trajectories, strategies and future projects. With our analysis, we bet on the hypothesis that seemed to confirm: despite the multiple attributions they have, with the emotional and physical exhaustion resulting from this accumulation and the scarce time they have to manage the activities, this condition does not take from them the value To project themselves differently and satisfactorily, confronting the model that seemed to them to be reserved. These women are aware of their barriers and challenges,

but at the same time they are determined to place themselves in society not only as victims but as active protagonists in the conduct of their stories.

Key words: Women students of youth and adult education - Labor and study family trajectories - triple journey

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Analfabetismo no Brasil.....	P.28
Tabela 2 – Participação por sexo no mercado de trabalho...P.43	
Tabela 3 – Mulheres e a proporção com carteira de trabalho assinada.....	P.43
Tabela 4 – PEA segundo sexo e escolaridade.....	P.51
Tabela 5 – Perfil das Entrevistadas.....	P.56

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPC – Centro Populares de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Financiamento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação Básica

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUD – Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento

PNA – Plano Nacional dos Estudantes

SECAD – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1.....	21
CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	21
1. História da EJA no Brasil	21
1.2. Perfil dos alunos da EJA: O que falam os autores	29
CAPÍTULO 2.....	37
A TRIPLA JORNADA.....	37
2.1 Do trabalho doméstico ao trabalho remunerado	37
2.2 A escolarização e as mulheres	47
CAPÍTULO 3.....	55
PERFIL DAS ENTREVISTADAS E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
3.1 Perfis das entrevistadas.....	55
3.2 Entrevista	57
3.3 Análises dos dados	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75

INTRODUÇÃO

A presença expressiva de mulheres no mercado de trabalho mostra que elas vêm expandindo continuamente sua participação nos mais diversos cargos e funções, no entanto, continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades do lar e pelo cuidado dos filhos. A situação agrava-se com a crescente demanda por qualificação, exigindo que essas trabalhadoras cumpram, muitas vezes, três jornadas de trabalho: profissional, familiar e educacional. Quando falamos de tripla jornada, estamos falando de uma jornada onde essa mulher tem o trabalho remunerado, o trabalho doméstico e a escolarização como parte integrada de sua rotina.

Nessa pesquisa procuraremos construir um olhar sobre mulheres que vivem diariamente essa rotina, são jovens estudantes da EJA que, estudam, trabalham e cuidam da casa e filhos. Essa tendência vem se tornando cada vez mais frequente, como mesmo aponta Bruschini(2007) que sustenta terem acontecido mudanças sociais e culturais relacionadas ao papel da mulher na sociedade. Transformações essas que redefiniram não somente a identidade e a autoafirmação do valor delas na sociedade, como também, e principalmente, os papéis sociais e o comportamento feminino, elevando a participação da mulher, dentre outras, na esfera trabalhista e escolar. O século XXI expressa essa tendência cada vez maior, essas mulheres que através dos estudos vão em busca de novos projetos de vida. No nosso caso, vamos analisar os projetos dessas mulheres estudantes da EJA CENTRAL (Educação de Jovens e Adultos), localizado no centro da cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, onde se trata dos níveis e modalidades de ensino, o art. 37 refere-se ao ensino para Jovens e Adultos (EJA), o qual aponta que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” .¹ Ou seja, esse programa do governo vai atingir pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram condições de estudar no momento considerado

¹ De acordo com a Lei Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio;

apropriado. Os/as alunos/as da EJA são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as, jovens e adultos que com esse programa de ensino podem gratuitamente ter acesso a novas oportunidades educacionais na rede pública de ensino.

Segundo Calháu (2008), não se sabe ao certo o número de alunos da EJA, mas de acordo com os dados da população registrados em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o autor analisa, são 14,4 milhões de pessoas acima de 15 anos registradas como analfabetas em todo país. Essa população, está representada pelas camadas pobres, afro-descendentes, idosos e também mulheres, que apesar da melhoria dos indicadores desse último grupo, representariam em conjunto as pessoas que tradicionalmente apresentaram maior vulnerabilidade social no país.

Esses indicadores sociais denotam um dos dramas da desigualdade no Brasil, isto é, o número significativo de pessoas que fica à margem do sistema escolar por ausência de condições de nele permanecer durante a infância ou adolescência, assim como as mulheres objeto do nosso estudo. São essas mulheres, as que agora são estudantes do EJA, que nos propomos a conhecer melhor. Para isso, procuramos traçar o seu perfil, verificando suas trajetórias e identificando o contexto familiar e as condições sociais, econômicas e culturais dessas histórias que conduzem à tripla jornada. Em outras palavras, identificar desde que lugar essas mulheres falam, requer saber em que tipo de famílias foram socializadas e que tipo de famílias constituem hoje, quais atividades laborais elas exerceram e exercem, que finalidade tem a EJA na vida delas e como se projetam a futuro. A esses relatos sobre sua trajetória de vida e projetos, soma-se a identificação das suas estratégias para conseguir dar conta da tripla jornada.

Para refletir sobre a tripla jornada dessas mulheres, nos apoiamos em, Bruschini (2007, p. 542), que nos alerta sobre a importância de compreender que em nossa sociedade o lugar que elas ocupam está determinado por seu papel na família. Isso significa dizer que, existe uma articulação entre o espaço produtivo e o espaço familiar, pois segundo a autora, o trabalho é composto pelas atividades nessas duas esferas, seja pela articulação, seja pela superposição, e isso ocorre tanto no meio urbano quanto no rural. Sendo assim, além das mulheres desempenharem trabalhos remunerados elas também são as principais

responsáveis pelos cuidados da casa e da família. Dados recentes² corroboram com essas ideias, onde constatamos que as mulheres alcançaram espaços fora do ambiente doméstico, todavia, se comparado com os homens, eles ainda são maioria como categoria economicamente ativa. Além disso, outro ponto importante de se colocar é que esses recebem salários maiores do que as mulheres mesmo ocupando o mesmo cargo. Cabe também ressaltar que isso vai ao encontro dos dados que traz o IBGE em relação ao trabalho doméstico. Pesquisa feita no ano de 2012 sobre “tempo semanal médio de dedicação aos afazeres domésticos”, mostra, que 90% das mulheres dedicavam seu tempo aos afazeres domésticos, enquanto os homens foram pouco menos de 45%. Diante dessas estatísticas fica evidenciada a importância de estabelecer essa relação entre espaço produtivo e reprodutivo. Ao fazer essa comparação por gênero a pesquisa mostrou o abismo existente. Isso quer dizer que apesar de todas essas mudanças a mulher permanece sendo a principal responsável pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares. A decorrência disso é a duplicação do esforço de trabalho e a diminuição do tempo disponível para outro tipo de atividades, que não sejam as produtivas e reprodutivas. Como fazem essas mulheres, então, quando a essas atividades soma-se uma terceira, que é a do credenciamento escolar?

Diante desse cenário sentimos necessidade de compreender, através das suas próprias narrativas como são vivenciadas essas experiências e quais são as motivações para encarar essas tripla jornada. A relevância desse trabalho é justamente abrir espaço para um dialogo que nos permitiria entrar no mundo dessas mulheres e registrar suas percepções sobre como e por que enfrentar esses desafios. Qual afinal seria especificidade das suas expectativas? Elas estariam satisfeitas com as suas escolhas recentes? Como será que elas mobilizariam as suas relações sociais nessa empreitada?

² Pesquisa feita pelo IBGE em 2012 envolvendo “mulheres no mercado de trabalho” mostra uma intensidade e uma constância do aumento da participação feminina. Os resultados mostram que no ano de 2003 havia 44,4% de mulheres ativas no mercado de trabalho e em 2011 esse dado passou para 46,1%. Ou seja, houve um aumento de 1,7 pontos percentual, o que mostrou uma amplitude e um avanço da mulher brasileira no mercado de trabalho. Porém, os estudos indicam que os homens ainda são maioria na categoria dos economicamente ativos (53,9 %) se confrontados com as mulheres.

Como em trabalhos anteriores³, onde buscamos identificar questões semelhantes entre atendentes de supermercado que viviam uma tripla jornada, mas que buscavam atingir um título no ensino superior, nessa pesquisa lidamos agora com estudantes que almejam ainda a conclusão do ensino fundamental ou médio. Imaginamos que a possibilidade de estabelecer possíveis comparações entre ambos os grupos, poderia auxiliar nossa imaginação sociológica e nos brindar com pistas interessantes sobre a vida das mulheres no seu cotidiano.

O presente trabalho será apresentado em três capítulos. No capítulo 1 desenvolvemos uma história da EJA no Brasil, procurando elaborar um percurso sobre as políticas de educação para jovens e adultos, desde a criação desse programa até os momentos que a EJA foi deixada de lado. Também procuramos mostrar o perfil de estudantes que nesse ambiente se encontram, de acordo com alguns autores. No capítulo 2 vamos discutir alguns tópicos que se referem à construção da mulher no espaço privado até a sua entrada massiva no mercado de trabalho. Ainda, nesse capítulo vamos abordar brevemente a discussão sobre as construções hierárquicas de papéis designados para homens e mulheres. Também, faremos um breve levantamento de conquistas feministas em relação à educação, ligando com alguns avanços e contradições que a mulher contemporânea sofre em relação à escolarização. No capítulo 3 nos dedicamos a analisar dados sobre a pesquisa de campo. Além disso, faremos um diálogo com esse trabalho anterior de própria autoria, ao qual já nos referimos, buscando perceber pontos que se dialogam e aproximam ambos os grupos de mulheres e outros pontos que divergem.

³ Trabalho de conclusão de curso de bacharel em Ciências Sociais pela UFSC, no ano de 2015.

CAPÍTULO 1

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1. História da EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 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. Como nos mostra Aranha, a educação formal, no Brasil, teve início com a chegada dos jesuítas em 1549:

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas 15 dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever” (ARANHA, 2006, p. 140).

Dessa forma, no período colonial, o ato educativo era uma ação missionária, que tinha como foco principal, a alfabetização de adultos. Os colonizadores, nesse período tinham como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. HADDAD e DI PIERRO (2000), nos mostra também que nesse período além desse propósito os jesuítas também ensinaram aos colonizados, que eram, em grande parte, negros e indígenas adultos, padrões de conduta, trabalhos manuais, ensino agrícola e língua portuguesa. Porém, a expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido.

Oliveira (2012) aponta que foi no período Imperial, com a primeira promulgação da Constituição brasileira, em 1824, que a questão da educação entra em voga. Nela, a educação primária gratuita

manifestou-se como direito de todo o cidadão. Mas somente em 1930 (século XX), na era Vargas, que o assunto começou a tomar uma maior proporção, isso porque, ao assumir o poder Getúlio Vargas promoveu a modernização do país. Monego (2010) aponta que nesse período o presidente com o intuito de se manter no poder, criou dois ministérios novos, sendo eles, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o outro da Educação e Saúde, o qual mostrava um interesse sobre a questão da educação no país.

Cabe ressaltar que nesse período entre os anos de 1920 e 1930, houve também um movimento social em prol de uma reforma educacional que receberia o nome de escola nova⁴. Era um momento de reconstrução educacional que pretendia atender as necessidades vigentes da época em um ambiente de efervescência política e cultural no país. As propostas em relação a mudanças na educação assumiam uma visão mais voltada para o social e mais humana, em busca da formação natural e integral dos indivíduos. De fato, em 1934, Monego (2010) aponta que a Constituição estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que 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 para adultos. Porém entre os anos 1937-1945 com a entrada do Estado Novo⁵ e sob um regime ditatorial governado por Getúlio Vargas as lutas sociais foram fragilizadas, foram oito anos, onde as instituições políticas, culturais, econômicas foram controladas de modo autoritário pelo Estado. Na ditadura Getulista, houve também mudanças e o enfraquecimento na educação. Em relação à EJA nos anos de 1940 o governo de Getúlio Vargas tomou alguns procedimentos em prol dos seus interesses de Estado. Assim sustenta Ferreira (2010), quando afirma que no Estado Novo o interesse pela educação estava relacionado com as estratégias de servir o Estado na defesa das ideias vigentes da época.

Por outro lado, nesse mesmo período de 1940, Lopes (2010) mostra que havia algumas iniciativas políticas e pedagógicas relacionadas à educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o

⁴ Mas informações sobre a Escola Nova, acessar: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fcfa8a94bdd72.pdf >

⁵ Mas informações sobre o Estado Novo, acessar: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/g200369.pdf.

surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros. Com isso, ela aponta que este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional, e fosse colocada como pauta dos principais assuntos. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO⁶, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira vivia um momento de efervescência política, muitos trabalhadores, estudantes e intelectuais lutavam em favor dos seus direitos. Essas mobilizações propiciaram, além de outras questões, o debate e a reflexão sobre a educação de adultos, que culminou em uma mudança de paradigma.

(isso se expressava em uma) preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira e num olhar que vislumbrava na instrução dessas pessoas um “instrumento de conscientização”. (SAVIANI, 2010, p. 316).

Nos anos 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Foi também nesse mesmo ano, que se criou uma nova perspectiva na educação brasileira, baseada nas ideias e conhecimentos desenvolvidos por Paulo Freire⁷. Além disso,

⁶A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.

⁷Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da

também aconteceu, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve como um de seus relatores esse mesmo intelectual. Sendo assim, Maciel (2011), aponta que Paulo Freire teve papel central nas questões envolvendo educação de jovens e adultos. As ideias que ele desenvolveu, foram pensadas a partir de uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular.

Segundo Calháu,

Os relatórios do II Congresso Nacional chamavam a atenção, pela primeira vez, para o analfabetismo, que não se devia a uma “inferioridade intrínseca” do analfabeto, mas entendendo que se tratava de um problema socioeconômico, motivado pela desigualdade e pela injustiça social, que necessitava ser enfrentado definitivamente. (CALHÁU, 2005, P.79)

Essa perspectiva decorria de um momento histórico, com determinadas condições políticas e sociais que o Brasil vivenciava naquele momento. De acordo com as diretrizes curriculares da EJA, dentre as experiências da década de 1950, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

Todavia, Paiva (2004) nos aponta que no Brasil, a educação de jovens e adultos e sua história não vêm se passando diferentemente de movimentos semelhantes no mundo. Quando pensado esse tipo de educação, a autora nos aponta que essa questão nem sempre teve assegurado seu lugar ao sol, ou seja, se em alguns momentos figurou como direito no texto constitucional, em outros foi excluída, voltando ao sub lugar das questões da sociedade. Lopes (2010) aponta que no ano de 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. Como nos mostra Calháu: “Um sonho que foi desmantelado

sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. SOARES, Leôncio José Gomes (2013)

pelo golpe militar”. Isso, porque segunda a autora, durante a ditadura militar perdem-se os avanços conquistados na década de 1950 e 1960, desestabilizam-se no país todas as experiências que estavam em curso, e pior, retrocede-se a uma ideia de analfabetismo como inferioridade e doença que precisa ser erradicada para o progresso da nação.

Desta forma, mesmo decorridos muitos anos desse período, e embora vivendo há mais de 30 anos numa sociedade democrática, os jovens e adultos alunos da escola de EJA trazem consigo uma enorme baixa-estima e uma forte sensação de serem totalmente rejeitados pela cultura letrada. (CALHÁU, 2005, P.80)

De acordo com o livro que trata sobre as “diretrizes da EJA”, três anos depois, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. O MOBREAL era um projeto que tinha como meta principal acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais, o que acarretava uma preocupação alarmante em relação à educação de jovens e adultos. (Lopes, 2010)

Com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, os anos 1980 foram muito importantes para a retomada nas decisões frente à educação de jovens e adultos. A sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas. Lopes (2010) aponta que em 1985 o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. Nesse momento então, o contexto da luta pelo processo de democratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA, estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. Além disso, nesse período, a nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

No texto que trata das diretrizes da EJA, aponta-se que no ano de 1986 o Ministério de Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas de a

Fundação EDUCAR, cujos apontamentos estavam direcionados para a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1.º Grau aos jovens e adultos, dotando-os de identidade própria. Além disso, a Comissão fazia ainda recomendações relativas à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nessa área.

Já na década de 1990, percebemos que poucas foram às políticas educacionais favoráveis para esse tipo de público, de acordo com Monego (2010), nesse período a EJA sofreu muitos prejuízos, começou a perder espaço nas ações governamentais. O autor registra que a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios, reforçando o argumento já trazido anteriormente.

Após as colocações feitas, parece confirmar-se o argumento de que ao longo da história do Brasil a questão da educação de jovens e adultos passou por diferentes condições, ou seja, em alguns momentos ela foi tratada como prioridade e em outros momentos nem tanto. E quando pensando isso no contexto mundial na década de 1990, as coisas não foram diferentes.

Monego (2010) relata que em 1990 (de 05 a 09 de março) foi realizada em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial, onde ficou explícita a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes. Segundo os dados trazidos pelas “diretrizes da EJA”, nesse período havia em nível mundial, a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos, o que cabe um destaque, que dois terços eram mulheres. Nesse momento, a questão do analfabetismo funcional⁸ foi então reconhecida como um problema significativo em todos os países industrializados ou países em desenvolvimento.

⁸ São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. (Brasil Escola)

Segundo Shiroma (2000, p. 56),

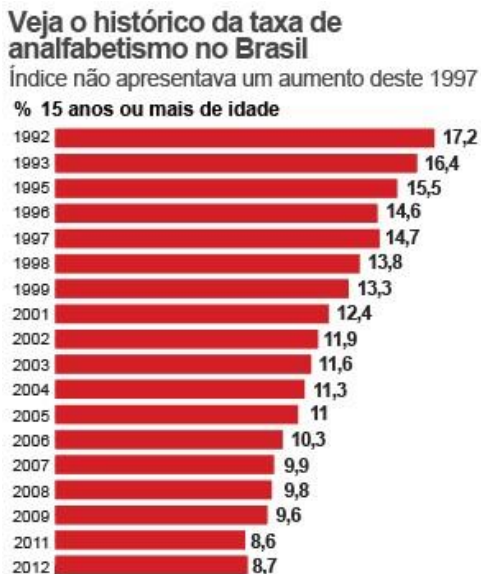
Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

Diante disso então, no ano de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, na qual a EJA passava a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com características próprias. Desse modo a educação passou novamente a ser vista como algo que merecia ter sua atenção, pois, era a partir dela que a sociedade brasileira poderia vir a ter uma relação melhor com os outros países, o que consequentemente, melhoraria a situação do país no sistema capitalista.

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007. Muitos autores apontam que, os desafios da alfabetização e educação dos jovens e adultos no Brasil ainda são imensos: segundo os dados da UNESCO⁹ em 2006 mais de 65 milhões de jovens e adultos brasileiros tinham escolaridade inferior ao ensino fundamental, e o país possuía, ainda, 14,3 milhões de analfabetos absolutos, a maior parte dos quais pertencentes aos grupos com idades mais avançadas. Essa realidade ainda permanece, mesmo tendo alguns movimentos e avanços em relação à educação desse grupo marginalizado na sociedade. Analisando a tabela 1, sobre o IBGE, constatamos que de 1992 a 2012 o índice de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade tem diminuído consideravelmente, isso é algo importante a ser considerado, porque mostra que mesmo persistindo os problemas que englobam essa questão da marginalização da educação desse grupo, houve um avanço em relação às taxas de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade.

⁹ Acessar

em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>

Tabela 1 – Analfabetismo no Brasil

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa



Infográfico elaborado em 27/9/2013

Fonte: Globo, G1 – 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html> > acessado em: 30 de março de 2016.

Como já mencionado anteriormente, o percurso da educação de jovens e adultos no Brasil passou por vários momentos, em alguns deles era algo primordial em outros cumpria um papel secundário nas questões políticas, sociais e econômicas do país. A Constituição Federal de 1988 atendeu as exigências e reivindicações da sociedade e reconheceu o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental, obrigando os poderes públicos a sua oferta gratuita. Além disso, o direito das pessoas jovens e adultas ao ensino foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), na qual foi inscrito como modalidade da educação básica, apropriada às

necessidades e condições peculiares desse grupo. Como nos aponta Paiva (2004, p.2),

“Hoje, mais que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfiança, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a serem metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos.”

Por fim, cabe ressaltar, que embora, não esteja havendo continuidade dos programas ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Desta forma, fica claro o caminho que a EJA percorreu em nosso país até chegar aos dias de hoje. Muito já foi feito, mas ainda há o que se fazer. Não se pode acomodar com os avanços já conseguidos, é necessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todos.

Vamos buscar trazer no próximo subtema o perfil das estudantes da EJA a partir de alguns autores, procurando nos aproximar das características percebidas sobre esse grupo que estamos tratando, tentando compreender aspectos culturais, sociais e econômicos que passam essas mulheres e o tipo de trajetória que as mesmas tiveram.

1.2. Perfil dos alunos da EJA: O que falam os autores

Compreender o perfil das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer se debruçar sobre suas biografias, mas também sobre o contexto histórico, com as condições sociais, culturais e econômicas que constituem um marco para essas mulheres. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso antecipado no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

A EJA é voltada para as características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina... Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (GUEDES, 2009).

Quando falamos do retorno dessas alunas para a educação de jovens e adultos, os fatores do reingresso nos quadros escolares acontecem por inúmeros motivos, isso porque, elas formam um grupo muito diversificado. No entanto, apesar dessa diversidade, há algo que também as unifica. Trata-se do fato de ter que lidar com o escasso tempo que elas têm para conseguir estudar, além disso, tempo para cuidar da casa e do trabalho. Sendo assim, essas mulheres lutam diariamente contra o cansaço e outros obstáculos de sua vida cotidiana. Essas jovens voltam a estudar por diferentes motivos. Segundo Oliveira, 2005, apud Scheibel e Lehenbauer (2006, p.21), um desses motivos pode ser a exigência do mercado de trabalho. De acordo ao argumentado pelos autores, a sociedade valoriza altamente o saber letrado, além disso, pode ser pelo simples desejo, o que significa uma realização de um sonho pessoal, projetos de vida ou também por direito, ou seja, uma conquista de algo que lhe é devido.

Ainda tratando do perfil da jovem estudante da EJA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰, por meio do Departamento de Educação de Jovens e

¹⁰ É um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004. Sua principal função é articular junto às três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB

Adultos, cria uma coleção de cadernos que tem como foco “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”. Um desses livros que trata das “Alunas e alunos da EJA”, traz questões pertinentes referentes ao perfil deles/as. Segundo os dados da SECADI, a visão de mundo de uma jovem que entra na EJA é muito diferente de quem teve uma educação na idade regular, pois, depois de afastada um tempo da escola essa jovem terá muitas peculiaridades.

Protagonistas de histórias ricas em experiências vividas são essas mulheres que chegam de retorno às salas de aula, com crenças e valores enraizados e talvez rígidos, mas que se abrem à possibilidade de encarar um novo desafio. Nesse novo percurso, elas talvez venham a rever ou reformular alguns desses aspectos das suas identidades.

Essas alunas que compõem a EJA têm idades diferentes ocupando uma mesma sala de aula. Além disso, trazem experiências familiares, trajetórias profissionais, opções religiosas, históricos escolares e ritmos de aprendizagem completamente variados. São pessoas que na sua maioria já tem a responsabilidade de um trabalho, além disso, muitas também têm a responsabilidade familiar, com valores formados a partir de sua própria trajetória, do ambiente que viveram e das relações sociais e culturais que as constituíram. Isso quer dizer, que nessa formação educacional de pessoas adultas, cada uma provavelmente terá um tempo próprio de aprendizagem, a partir de uma ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo.

Diante desse grupo diverso, cabe a EJA respeitar essa individualidade e ao mesmo tempo, cabe aos responsáveis pelo programa, não perder de vista as semelhanças de trajetórias truncadas pelo escasso recurso que tiveram. Como nos aponta Costa (2015), uma parte das mulheres pesquisadas que vivem uma tripla jornada, vem de uma origem social com poucos recursos financeiros e culturais, o que denota condições sociais muito parecidas. Por outro lado, essas mulheres também carregam experiências de vida particulares, e nessa medida enfrentam desafios individuais e elaboram estratégias moldadas de acordo às suas possibilidades, para conseguir dar conta da tripla jornada. Afinal, nem todas lançam mão dos recursos à sua disposição da mesma forma.

– Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. acessar em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/secad/>>

A Lei n. 9394/96 manifesta uma concepção ampla e abre perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida na pluralidade de experiências humanas. Conforme aponta o artigo 1.º da Lei vigente:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante desse entendimento expresso na legislação, é de se esperar que a educação supostamente proporcionada para essas alunas, permita construir diálogos cuidadosos e respeitosos relacionados com suas experiências, de vida, trabalho e família, valorizando suas próprias referências identitárias. Ou seja, indo ao encontro do que Paulo Freire abordava, isto é, que a educação de jovens e adultos deve partir da valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais desse grupo, contrapondo-se assim à lógica da inferiorização dessa cultura não letrada. Para Freire, não se tratava de conscientizar esses jovens, mas de, “reconhecê-los como sujeitos de uma outra pedagogia, capaz de dialogar com essas culturas, identidades e histórias” (SOARES, Leôncio José Gomes – 2013)

Trata-se de fato de um grande desafio lançado por essas premissas, afinal há um abismo a ser vencido. A estimulante proposta de Freire, incorporada também na lei, parece bastante distante do que de fato é constatado ao observar o que autores relatam sobre as experiências concretas. Inclusive, conforme já vimos, diante dos avanços e recuos das próprias políticas para educação de jovens e adultos, ao longo de relativamente poucos anos da sua existência.

Por outro lado Arroyo (2011) nos lembra de que essas pessoas que passaram por trajetórias sociais de vulnerabilização foram privadas dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Assim, o autor nos atenta para o fato desse abismo a ser transposto por milhões de jovens-adultos que ficaram alheios a esse direito. O analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta são um gravíssimo indicador, o que expõe o fato da universalidade da educação para todos ainda ser uma questão a ser problematizada. Arroyo ainda

nos alerta que em alguns momentos a EJA foi vista como uma política de continuidade na escolarização. Isso quer dizer, os jovens e adultos foram vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou deles se evadiram; logo, a opção era entendida como a de propiciar uma segunda oportunidade. Contudo o autor nos fala que:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens - adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar á ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. (ARROYO, 2011, p.23)

Sendo assim, no entendimento do autor, haveria uma necessidade de que o conhecimento escolar se articulasse com a realidade e que a educação se estabelecesse como um elemento de transformação.

Dialogando com essa perspectiva trazida por Arroyo desde o campo da educação, mas agora desde um olhar da sociologia, procuramos entender essas jovens-adultas da nossa pesquisa como essas “sujeitas de direito”. Nessa medida, identificando-as como indivíduos que fizeram opções na vida (tiveram agência), apesar evidentemente de não deixar de reconhecer as condições de vulnerabilização que tiveram de enfrentar. Ou seja, temos que procurar compreendê-las nas suas especificidades, registrar seus testemunhos, os quais nos devem trazer suas percepções sobre as opções e oportunidades (ou falta delas) que tiveram de administrar nas suas trajetórias. Com esse entendimento, perscrutamos essa relação estabelecidas por elas com o programa da

EJA, não reduzido à ótica das carências, como pessoas que pecam por falta de atributos, mas sim como pessoas que tem algo a dizer sobre esse direito que ora lançam mão, o da educação formal.

No percurso traçado por essas pessoas é compreensível que surja um sentimento de rejeição pela cultura letrada. Calháu (2005) aponta que, por elas virem de uma realidade social e cultural totalmente desprestigiada, as mesmas não reconhecem a escola como um local de pertencimento. Por outro lado, no entanto, elas atribuem à escola o poder de modificar suas vidas e, por esses motivos, elas buscam e permanecem nela por algum tempo, na tentativa de formar um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e a sua realidade sociocultural, as mesmas encaram esse processo como um desafio a ser vencido. Em outras palavras, essa relação com o mundo letrado poderá vir a ser resignificado de uma forma positiva. Seguindo o entendimento que esse autor nos brinda, cabe esperar que essas mulheres da nossa pesquisa, provavelmente irão assumir a possibilidade do acesso à educação formal, como um instrumento para alavancar suas vidas e posição social de alguma forma.

Para os estudiosos do campo da educação acima referidos, deverão ser criadas as condições para que os/as estudantes jovens e adultos consigam de fato concretizar seus objetivos e metas. Para isso é necessário compreender o perfil do educando com o qual se está trabalhando, quais as motivações que os levam a voltar a estudar, com que tipo de trajetória se está lidando. Compreender todos esses aspectos será necessário para saber lidar com as circunstâncias complicadoras da permanência desses educando na EJA.

Como nos aponta Senna (2003), as circunstâncias sociais extraescolares que determinam o modelo cultural dos jovens brasileiros, particularmente os vindos das grandes massas de cidadãos em estado de exclusão e marginalização, tendem a competir, com vantagem, contra a escola, especialmente por imputar aos alunos um sentimento de não pertencimento à sociedade alfabetizada.

Sendo assim, como nos aponta Calháu (2005), não podemos desconhecer essas trajetórias, e a EJA deve ser vista como um local de possibilidades, isso quer dizer, de linguagens capazes de registrar e perceber a expressão de um grupo social. Além disso, como já exposto, é necessário pensar a diversidade e o respeito às trajetórias biográficas individuais e as capacidades e expectativas diversas. A autora ainda aponta que a educação de jovens e adultos necessita ser, antes de tudo, um espaço de fortalecimento de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito, da vulnerabilização e acima de tudo, de uma

política de negação dos direitos. Sendo assim, esse processo de educação é na verdade, um recurso de reconhecimento do valor das experiências sociais e culturais dessas pessoas, e mais do que isso é a própria ressignificação do mundo letrado e das possibilidades de acesso a bens culturais. Esse processo de alfabetização desses jovens-adultos não pode se dar de qualquer maneira, ele tem que superar as ideias homogêneas da escolarização que tende a ser indiferente em relação às questões da pluralidade das necessidades de aprendizagem das educandas. Superar essas ideias é o primeiro passo para que a EJA cumpra seu papel e essas jovens-adultas percebam que elas são sujeitas de direitos. Contudo, apesar dos amparos legais, que determinam as características e objetivos desta modalidade de ensino, sabemos que a mesma ainda não garante uma educação de qualidade para os sujeitos que buscam na EJA uma oportunidade de ascensão social – melhores empregos e salários –, ou mesmo uma satisfação pessoal em elevar o nível de conhecimento.

No capítulo a seguir, vamos elaborar uma reflexão que permita discutir a questão do trabalho doméstico, do trabalho remunerado e da escolarização. Vamos trazer alguns argumentos que consideramos adequados para pensar como esses processos se consolidaram na nossa sociedade em relação às mulheres.

CAPÍTULO 2

A TRIPLA JORNADA

2.1 Do trabalho doméstico ao trabalho remunerado

Pensar nas mulheres do século XXI e de suas conquistas em relação ao trabalho remunerado e a educação requer que, cronologicamente analisemos o percurso que foi feito para que tais objetivos fossem alcançados. O papel das mulheres na sociedade brasileira do século XX, e a relação com trabalho doméstico, com o trabalho remunerado e com a própria educação é feita de uma história “recheada” de percalços.

Distintos autores destacam aspectos desse percurso histórico. Para Nogueira (2010), em nossa sociedade sempre houve uma desigualdade de gênero entendido como uma relação hierarquizada e contraditória, no contexto da exploração da relação capital/trabalho. Para o autor a questão pode ser ainda mais profunda, quando se percebe que essa dominação masculina sobre a feminina expressada na articulação fundamental da produção/reprodução, perpassa também pela relação oculta da exploração/opressão de gênero. Sorj (2000), nos mostra que a sociedade por muito tempo sustentou uma ideia ortodoxa acerca da mulher. “A noção de que a produção e o trabalho doméstico seriam regidos por diferentes princípios, isto é, de que as regras do mercado se aplicariam à produção, ao passo que o trabalho doméstico seria, por assim dizer, um dote natural que as mulheres aportariam ao casamento em troca do seu sustento...” (SORJ, 2000, p. 28)

Araújo (2005) indo ao encontro de Nogueira (2010) e Sorj (2000), nos mostra que na sociedade sempre ficaram muito bem demarcados os papéis tanto para o homem quanto para a mulher, e que essas demarcações são complexas, sendo pautados em valores e normas.

Caberia ao homem o exercício das atividades de natureza instrumental de provisão e de intermediação com o espaço público. Essas atividades se expressam pela vinculação masculina com o emprego remunerado e com a provisão da família. Já a mulher cõnjuge caberia o

desempenho das atividades expressivas e afetivas, que estão voltadas para o espaço privado da família. Essas atividades se relacionam com os cuidados com os filhos, e com o marido, bem como com o trabalho doméstico. (ARAÚJO, 2005, P.125)

Os autores confirmam, portanto, que às mulheres tradicionalmente coube o cuidado com a casa e filhos, por conta dos papéis demarcados. Elas não tinham autonomia sobre as decisões e escolhas que ultrapassassem a esfera doméstica. Nogueira (2003) aponta que, para entendermos essa questão das desigualdades de gênero na divisão sexual do trabalho é preciso compreendê-las a partir da esfera produtiva e reprodutiva, pois somente assim serão expostas as relações de poder exercido pelos homens sobre as mulheres, presente no que ele chama de estrutura patriarcalista, onde essas relações de poder não são produto de um destino biológico, mas antes de tudo, são construções sociais.

Nessa mesma linha, sobre a construção da condição feminina no modelo de sociedade moderna, Castells (2002), nos aponta que em todas as sociedades sempre predominou o sistema patriarcalista¹¹, no qual a autoridade dos homens predominava sobre a das mulheres. Esse sistema fez com que o homem se tornasse o provedor do lar e a mulher a dona de casa. Segundo o autor, esse aparelho que se perpetuou por muitos anos, culminou em uma assimetria, isso quer dizer, essas relações de poder se baseavam em papéis onde os homens tinha maior autoridade sobre as mulheres e onde cada um deveria cumprir no ambiente público e privado suas devidas obrigações. Sendo assim, resguardava-se para os homens o poder de decisões vinculadas à esfera pública, o assim chamado “chefe de família” teria contato direto com esse espaço e deveria ser quem decidia tudo em “nome” da família. Para as mulheres

¹¹Sobre a “patriarquia”, Walby (1996, p. 561-562) afirma que se refere a um conceito que enfatiza a inter-relação entre os vários modos em que os homens têm poder sobre as mulheres. As relações de dominação incluem a reprodução, a violência, a sexualidade, o trabalho, a cultura e o estado. A abordagem tradicional da patriarquia, caracterizava-a como baseada na posição de homem como dono da casa e chefe da família. Um uso mais recente inclinou-se, embora não exclusivamente, para ampliação desse significado, de modo que a abordagem em termos de família é vista somente como um dos aspectos do sistema.

caberia cumprir os papéis de dona de casa, o que incluía ser uma boa esposa, mãe e ter responsabilidade sobre a casa. Esse modelo de sociedade patriarcalista deixou marcas muito profundas em nossa sociedade, marcas essas que ainda hoje se percebem.

Porém Almeida (2007) nos aponta que, durante a I e II Guerra Mundial, as mulheres dos países envolvidos nessas guerras, tiveram que assumir a posição dos homens dentro e fora de casa. Esse foi um primeiro passo significativo que elas conseguiram dar em direção à esfera pública, pois quando os mesmos iam para a guerra, elas, passavam a tomar decisões sobre os negócios da família

No entanto, já anteriormente a isso, Probst (2003) aponta que com a consolidação do sistema capitalista no século XIX, é que ficou mais visível esse avanço da mulher no mercado de trabalho, algumas leis as beneficiaram, algumas conseguiram transpor as barreiras do papel de ser apenas esposa, mãe e dona de casa. O século XIX, portanto, foi muito importante, desde que o trabalho na indústria foi se consolidando como o espaço por excelência da produção capitalista. Isso, porque houve um aumento significativo e gradativo da transferência da produção da mulher do espaço do lar para o da fábrica, e conseqüentemente, inúmeras mudanças e acontecimentos ocorreram na organização do trabalho. Além disso, essas mudanças na esfera trabalhista fizeram com que a mulher conseguisse transpor o espaço privado e adentrar o espaço público com mais facilidade. Mesmo assim Probst (2003) ressalta que, ainda tendo esses avanços as mulheres nessa época eram pouco valorizadas pelo trabalho que assim faziam isso porque essas mulheres que adentravam no mercado de trabalho pertenciam à classe trabalhadora, e como consequência disso, sofriam com preconceitos sociais, inclusive suas famílias.

Nessa mesma linha, Perrot (2001) afirma que a entrada da mulher no mercado de trabalho não significou igualdade de direitos. Na declaração dos direitos dos Homens se proclamava a igualdade entre todos os indivíduos, mas na prática, não era assim que as coisas aconteciam. Apenas os homens com posses é que realmente eram considerados merecedores desses direitos e, para isso, eles se apoiaram em um discurso naturalista que estereotipava a mulher.

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a

capacidade de decisão. Às mulheres o coração, a sensibilidade, o sentimento. (PERROT, 2001, p. 177)

A situação das mulheres durante todo esse período foi sempre desigual em relação aos homens, com poucas oportunidades a mulher não tinha muitas opções de trabalho remunerado, porque como já foi dito, a sociedade naturalizou os papéis de subordinação e segmentação de gênero, conforme sustentado por Nogueira (2006).

Porém, no século XX, as mulheres foram atrás dos seus direitos e em busca de sua emancipação, questionando as diversas formas de opressão. Como nos aponta Muraro (2001), nesse período as lutas foram de sucesso mais também de fracasso, existia uma resistência muito grande em aceitar esse alargamento de horizontes, incluindo aqui uma independência econômica e também reconhecimento do seu estatuto cívico. Como lembra Muraro (2001), foi a partir do século XX que se passou a usar a categoria gênero¹² enquanto categoria sócio-cultural, pois nos anos sessenta desse século ainda não havia nenhum instrumento metodológico que explicasse a ascensão das mulheres enquanto sujeitos sociais, históricos e econômicos.

Almeida (2000) nos aponta que no século XX foram criados movimentos fortes de mulheres (feministas), que eclodiram na América do Norte e também na Europa e que tiveram suas repercussões na América Latina. Esses movimentos tinham como foco principal enterrar qualquer forma de visão contrária à emancipação feminina. Segundo a autora, os vários movimentos feministas mostraram que nessas lutas, além do direito político ao voto, as mulheres reivindicaram educação, instrução, igualdade e cidadania, o que lhes possibilitariam o trânsito da esfera doméstica para o espaço público.

Esse grupo de feministas via na educação a saída para qualquer forma de opressão. Seria por esse caminho que as mulheres conseguiriam a ascensão a uma vida com mais autonomia. Elas acreditavam que alcançariam a liberdade, os direitos sociais e políticos, além da profissionalização e até o poder econômico. Isso proporcionaria

¹² Gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado (GROSSI, 1998, p.5).

uma relativa autonomia, dentro dos limites que a vida social urbanizada impunha ao sexo feminino.

Bruschini (1999) explica que as mutações nos padrões de comportamento e nos valores referentes ao papel social da mulher decorreram, sobretudo, das ideias lançadas pelo feminismo e da presença marcante das mulheres nos espaços públicos, tudo isso possibilitou a oferta da mão de obra feminina.

Esses movimentos levaram muitas mulheres a adentrar no mercado de trabalho, que inclui desde as mulheres da camada média até as da camada popular. Mas como aponta Nogueira (2006), essa entrada no mercado de trabalho, não retirou das mulheres a responsabilidade integral pelos labores domésticos, ao contrário, ampliou suas responsabilidades, reproduzindo a opressão de gênero e a exploração no mundo da produção. Nos seus próprios termos:

A responsabilidade da realização das tarefas domésticas pelas mulheres que desempenham um trabalho assalariado no mundo da produção caracteriza a dupla (e às vezes tripla) jornada de trabalho, com todas as implicações decorrentes dela, entre as quais destacamos a presença de uma forte opressão de gênero e também de exploração do capital. (p.60)

No entendimento de Nogueira, a luta por igualdade na divisão sexual do trabalho é uma luta contra o sistema que determina papéis de acordo com o sexo, além disso, é uma luta para a superação da família patriarcal que hierarquiza as relações. Na mesma linha, Lusa (2008), nos mostra que esses papéis de gênero estão intrinsecamente relacionados com a própria organização da sociedade e que por conta disso, acabam sendo naturalizados.

A assimilação pelas mulheres de sua subordinação no mundo sexualmente organizado, faz-lhes naturalizar tal situação, absorvendo toda sorte de comandos como se eles fizessem parte da organização da própria vida, seja ela familiar, laboral, social, econômica, política e até mesmo cultural. (...) Ocorre assim que as coisas acabam

sendo naturalizadas, tomadas como modelos de normalidades na vida das pessoas. É desta forma que o corriqueiro adentra na consciência dos indivíduos e faz com que os hábitos e costumes se cimentem no imaginário de homens e mulheres, tornando-se algo intransponível. É neste processo que se solidificam os papéis de gênero e a divisão sexual do trabalho (...). (*idem*, 107)

No entanto, Touraine (2007) nos aponta que atualmente (neste início do século XXI), é preciso repensar e analisar esses discursos. “Isso era verdade ontem, hoje ainda o é, mas em parte e em menor proporção” (TOURAINÉ, 2007, p. 81). O autor nos mostra que entender o século XXI é pensar que a dominação masculina ainda existe, e que muitas vezes ela está enraizada no dia-a-dia das pessoas, mas por outro lado, as mulheres também tem agência sobre suas escolhas. Touraine (2007) nos aponta que, não dá mais para reduzir a vida e as escolhas das mulheres aos efeitos da dominação masculina, como se a essas coubesse apenas um papel passivo de submissão, mesmo que inconsciente. A história ao longo dos anos mostrou que muitas conquistas as mulheres conseguiram, cargos de presidentas de grandes empresas, líderes de grandes negócios, trabalhos que até então era considerados do sexo masculino, como engenheiras, pilotas, entre outras ocupações e profissões. Todos esses espaços foram aos poucos sendo conquistados diante de cenários de resistências e preconceitos arraigados.

Corroborando com essa ideia, Bruschini (1998), em suas pesquisas, percebeu que as mulheres ganharam espaço, e acrescenta dizendo que o comportamento delas também mudou no que foi possível perceber um crescimento muito significativo. Esse aumento mostra a importância do papel da mulher se comparado com o homem no crescimento da população economicamente ativa.

Nogueira (2006) aponta que a taxa de participação feminina nos empregos formais do período de 1992 a 2002, foi contínua, conforme demonstrado na Tabela 2 abaixo. O autor registra, ainda, que esse crescimento das mulheres na participação no mercado de trabalho se deu em diferentes setores da economia, principalmente no setor de prestação de serviços.

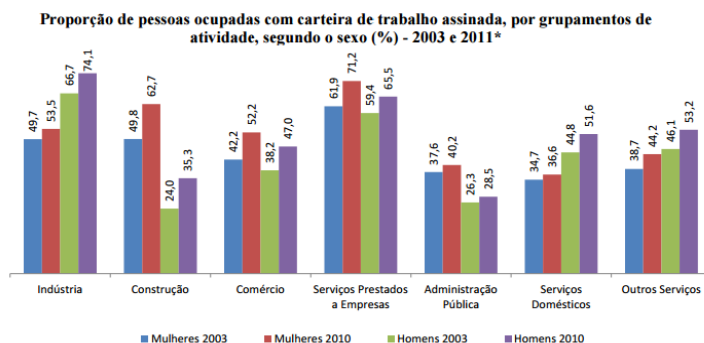
Tabela 2 – Participação por sexo no mercado de trabalho

Percentual de pessoas ocupadas na semana de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo - 1992/2002 – Brasil									
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002
Total	57,5	57,3	57,6	55,1	55,4	54,8	55,1	54,8	55,7
Homens	72,4	71,9	71,3	69,0	69,2	68,3	67,9	67,4	67,8
Mulheres	43,4	43,5	44,6	41,9	42,5	42,0	43,0	43,1	44,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: NOGUEIRA, 2006, p.35

Indo ao encontro dos dados trazidos por Nogueira (2006), o IBGE também apresenta que, em relação à posse de carteira assinada e à participação feminina no mercado de trabalho, essa presença está em todos os setores. Seja no setor da indústria, da construção, do comércio, dos serviços prestados às empresas, na administração pública, entre outros, houve um aumento considerável entre 2003 e 2010. Exemplo desse aumento é o setor de construção onde em 2003 era 49,8% e em 2010 a proporção de carteira assinada foi para 62,7%.

Tabela 3 – Mulheres e a proporção com carteira de trabalho assinada.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011.
*Média das estimativas mensais.

Fonte: IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego de 2003-2011

Todavia, o que nos cabe ressaltar dessas duas tabelas, é que houve esse crescimento contínuo da mulher no mercado de trabalho, e que a mão de obra feminina ganhou, mas força no mercado. Elas passaram a conquistar espaços, deixando barreiras para trás e abrindo mão de seu papel exclusivo de esposas, mães e donas de casa.

Segundo Bruschini (1998), a participação das mulheres no mercado de trabalho foi uma das mais importantes transformações ocorridas nas últimas décadas, e principalmente no caso brasileiro, decorrentes de vários movimentos. Entre os momentos mais importantes para esse crescimento no mercado de trabalho, foi a conquista da escolarização, o que possibilitou abrir maiores oportunidades. Além disso, mudanças culturais, também influenciaram, proporcionando assim, uma valorização das mulheres pela sua capacidade intelectual, abrindo novos espaços para o trabalho remunerado. E por fim, questões demográficas (diminuição dos filhos), que também foi crucial para tais acontecimentos.

Mas, apesar de todas essas conquistas, Nogueira (2010) nos alerta, mostrando que existem pontos negativos na entrada da mulher no mundo do trabalho, um deles, seria que algumas mulheres têm de aceitar ocupações mais inseguras, mais mal pagas, muitas vezes precárias e que não as permite sair de situações de pobreza. Sem esquecer que elas também têm que lidar com as exigências que são (e continuarão a ser) sua obrigação em relação ao mundo doméstico, em virtude do modelo de sociedade patriarcal. Em relação à precarização, a desvantagem feminina é expressiva, conforme nos alerta Hirata,

Notou-se um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como no setor de serviços. Contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis, como tem sido o caso na Ásia, Europa e América Latina. As pesquisas realizadas por economistas feministas indicam claramente essa tendência. Trata-se de um dos paradoxos da globalização, este aumento do emprego remunerado acompanhado pela sua precarização e vulnerabilidade crescentes. (HIRATA, 2001, p. 144)

Antunes (2006) aprofunda esse debate mostrando que a sociedade capitalista tem suas múltiplas facetas, e que a expansão do trabalho assalariado, fez com que o mercado se tornasse mais heterogêneo e conseqüentemente mais desigual. Para ele, as pessoas que mais foram afetadas foram às mulheres no mundo do trabalho. Esse modelo para ele vai trazer para a sociedade uma subproletarização intensificada, que se apresenta no trabalho parcial, temporário, precário, terceirizado. Segundo o autor é possível perceber a desvantagem das mulheres sobre os homens, quando grande parte das pessoas que ocupam esses segmentos é em grande maioria do sexo feminino.

Nogueira (2011) expõe ideias semelhantes, quando nos mostra que o mundo produtivo urbano contemporâneo tem um movimento contraditório, isso porque, ao mesmo tempo em que as mulheres conseguem se emancipar dentro do mundo do trabalho, é também notório a precarização e exploração que elas sofrem. O setor de serviços é onde essa exploração é mais perceptível. Frequentemente, essa força de trabalho nesse setor tem como característica as atribuições mais precárias, sendo responsáveis, em boa parte dos casos, pelas tarefas mais monótonas, repetitivas e estressantes, do trabalho, etc.

Outras autoras apontam a importância em considerar a relação entre gênero e trabalho na nossa sociedade, através da qual historicamente o capital reproduz as relações de dominação e subordinação,

A relação capital/trabalho como uma relação histórica concreta pode ser vista de forma a incorporar uma hierarquia de gêneros, expressa em categorias como – qualificação, responsabilidade, controle – que de fato não são neutros, nem o sexo, como também não são neutras as classes”. E, por sua vez, o capital não ignorou essa realidade ao longo da história e até hoje vem reforçando e se apropriando da existência de dominação e subordinação de gênero. (ABRAMO apud Pena, 1981: 81- 82)

Com perspectiva semelhante, Nogueira (2011) mostra em sua obra, que a manutenção da desigual divisão sexual do trabalho e as relações de opressão do homem sobre a mulher são propícias à lógica

capitalista, dentre as quais se destaca a garantia da reprodução social pela mulher e seu ingresso no espaço produtivo. Isso significa dizer, que para a sociedade capitalista é importante que se preserve esse modelo de subordinação, pois é através dela que o sistema se mantém forte. Além dos trabalhos mais precários no sistema produtivo e dos cuidados no sistema reprodutivo do lar ficar com as mulheres, aos homens são reservadas às responsabilidades de maior prestígio e reconhecimento social.

Hirata (2001), nos fala que as mulheres desse modo se tornam mais facilmente “cobaias” desse sistema, sendo experimento social por serem menos protegidas e mais vulneráveis. Desse modo a consequência mais visível é a pressão sobre o salário e sobre as condições de trabalho. (p. 145) A autora ainda aponta que o atual contexto enfrentado hoje pelas mulheres, está marcado por uma transformação paradoxal. Isso, porque segundo ela, ao mesmo tempo em que o sistema capitalista precisa dessa mão de obra no mercado de trabalho, e que apelam pelo forte envolvimento do trabalhador, é também o responsável pela insegurança no emprego, devido ao modelo flexível do trabalho. Essa nova lógica de gerenciamento do sistema acaba desregulamentando as relações de trabalho, aumentando o desemprego, fomentando o trabalho informal e fazendo surgir relações precárias de trabalho. Como por exemplo, o trabalho temporário, a jornada parcial, a terceirização, a subcontratação entre outros.

Hoje vivemos em uma época onde o cenário econômico e empresarial está cada vez mais acirrado, onde as empresas são cada vez mais competitivas. Com as novas tecnologias e a cobrança de maior criatividade e inteligência no ambiente de trabalho, faz com que a demanda sobre os indivíduos se torne uma pedra angular da reestruturação produtiva. Nesse contexto, as empresas não só buscam uma maior automação da produção, mas também procuram funcionários mais qualificados. O trabalhador com maior formação torna o trabalho mais eficaz e produtivo, pois através de suas atitudes, conhecimentos e habilidades ele saberá pensar e agir. Mas ao mesmo tempo, apesar da suposta autonomia desse trabalhador, no sentido de que ele terá que saber tomar decisões em um ambiente onde o ideal de trabalho por projetos é um modelo apreciado para setores inovadores da economia, esse trabalhador fica refém desse sistema. Seu desempenho sempre estará aquém do esperado, num lógica de produtivismo que se baseia nesse ideal do empreendedor de si mesmo e de alto desempenho. Assim argumenta Rosenfield (...), quando estuda os trabalhadores altamente

qualificados do setor de informática, quando ela discorre sobre esse novo tipo de precariedade subjetiva.

Agora, quando pensamos na mulher trabalhadora, nos deparamos com um cenário ainda mais complicado, já que além dos velhos e novos modelos de trabalhador/a requisitados pelo mercado de trabalho, e suas demandas crescentes de dedicação, em tempo de trabalho e empenho, vai somar-se a jornada de labor doméstico. Se “vestir a camisa”, como o mote contemporâneo do ideal da dedicação ao trabalho, tem um custo alto para os homens, quer dizer para as mulheres. E isso, em todos os níveis de qualificação profissional, ou ocupacional.

Nesse cenário de cada vez mais demandas de qualificação, um diferencial importante será o da escolarização. Muitos autores¹³ vão chamar a atenção a esse aspecto, acreditando que com a possibilidade de galgar mais estudos, as mulheres poderão conseguir um maior reconhecimento social e conseguir melhor aquilo que almejam. Para esses autores, a maiores níveis de educação, maiores qualificações, melhores empregos, melhores salários, novos horizontes de possibilidades.

2.2 A escolarização e as mulheres

A educação feminina é um fenômeno recente na história. Segundo Almeida (2000), durante séculos, as mulheres foram colocadas em uma situação de subordinação, seja na dependência do pai ou do provedor do lar. Por conta disso muitas mulheres não tinham acesso à cultura letrada, pois, para a sociedade era importante que as mulheres fossem boas mães de família e donas de casa. Desta forma, por um longo período, dedicaram-se ao espaço privado, e conseqüentemente estiveram afastadas de uma educação formal.

A mesma autora aponta que, através de ações de algumas mulheres, insatisfeitas com sua posição social, e com as limitações que sofriam que o cenário começou a mudar. As lutas por direitos ocorreram de diferentes maneiras, porém todas tiveram uma conotação política. As reivindicações por educação foram vistas da mesma maneira: as mulheres viam no acesso ao letramento e ao conhecimento,

¹³Bruschini (1998), Touraine(2007), Almeida (2000)

o caminho mais direto para a liberação feminina das barreiras a que estavam sujeitas, considerando que a educação e a instrução causariam avanços significativos na existência feminina.

Diante disso, lutas foram travadas, e desde início do século XX uma das primeiras bandeiras a serem levantadas foi em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, que dava a estas o direito ao voto. Além disso, outras demandas a essa se agregavam, como a do acesso aos estudos, igualdade de condições de trabalho, o direito ao seu corpo (aborto). Assim sendo o que os grupos de feministas queriam, era tornar visível àquelas que foram ocultadas por muito tempo. Louro (1997, p.17)

Duarte (2003) aponta que, a primeira lei referente à questão da educação das mulheres, foi no início do século XIX, antes, as mulheres tinham apenas ensinamentos voltados para o ambiente privado do lar. O peso na educação como recurso essencial para ampliar os horizontes femininos é recorrente,

Por meio da educação, alcançariam a liberdade, os direitos sociais e políticos, a profissionalização e até o poder econômico que proporcionaria uma relativa autonomia, dentro dos limites que a vida social urbanizada impunha ao sexo feminino (ALMEIDA, 2000, p7).

Alves (1982), nos mostra que o século XX foi ainda mais importante nas conquistas dessas feministas, segundo o autor, nesse período, as reivindicações são aos poucos atendidas. Entre os direitos alcançados, elas podiam votar, e ser votadas, podiam ingressar nas instituições, podiam adentrar no mercado de trabalho. Para essas feministas era importante que as mulheres tomassem conhecimento sobre a opressão e a dominação a que eram submetidas. Para elas, somente tendo essas ideias esclarecidas é que as mulheres conseguiriam resistir e escapar das regras sociais injustas e assim fortalecer as conquistas. Esse século foi muito importante, pois as mulheres foram gradativamente deixando de enxergar como natural os papéis que as mesmas tinham que desempenhar, o questionamento tornou-se algo muito mais presente no dia-a-dia delas. Em outras palavras, o século que se iniciava exigia um novo tipo de mulher que se opunha aos padrões vigentes da mulher inculta, ignorante dos avanços de seu tempo ou somente versada em amenidades domésticas. (Almeida, 2000)

No caso do Brasil, com a construção de um novo Estado Republicano, os questionamentos feministas¹⁴ chegavam com o século XX e a questão da educação era uma das razões para tal luta. Nessa época a instrução pública apresentava-se como elemento essencial para a expansão da classe e para a “formação do povo”, funcionando como um laboratório de atuação política, capaz de imprimir à nação os rumos ditados pela civilização. (RODRIGUES, 2013, p. 12)

Em relação à educação das mulheres Almeida (2000) acrescenta,

A educação das mulheres que a princípio foi negada, tendo como justificativa que isso iria prejudicar sua frágil constituição física e emocional, acabou por revelar-se uma necessidade, notadamente. De acordo com os pressupostos dos liberais e positivistas, o novo estado que se delineava após a queda do regime monárquico exigia cidadãos aptos a fazerem a nação crescer e a desenvolver-se. Isso não seria possível sem a instrução da população em geral. (ALMEIDA, 2000, p.8)

Sendo assim nessa época educar-se e instruir-se, mais do que nunca, era uma forma de quebrar sujeições domésticas e sair para o espaço público, adequando-se às normas sociais e às exigências da vida pessoal. Como aponta Almeida (2000), as lutas no Brasil também tinham uma conotação política, nesse período, as lutas eram pela igualdade de direitos, o acesso à cidadania e ao trabalho, a denúncia da opressão masculina, o direito à educação e instrução, a profissionalização e a liberdade, ao direito de votar e serem votadas.

Bruschini (1994) também nos atenta sobre os principais temas que as mulheres na época se propuseram a debater, romper com a invisibilidade, o silêncio e a desvalorização que a sociedade atribuía ao trabalho feminino. Além disso, temas envolvendo questões econômicas, revelando desigualdades salariais, segregação ocupacional e discriminações foram colocadas nas grandes discussões. Tiveram também alguns acontecimentos que ajudaram a expandir tais ideias, e um desses acontecimentos que contribuiu para o fortalecimento dos

¹⁴ No Brasil, o feminismo floresceu nos anos de 1970. O marco foi a publicação dos jornais: Brasil Mulher em 1975, e Nós Mulheres, em 1976. (Leite, Rosalina. 2003)

pensamentos feministas¹⁵, foi o marco internacional – a declaração da ONU em 1975, onde o grande tema era a mulher, e as questões envolvendo educação, trabalho e direitos. Com essas lutas, as mulheres fortalecem a convicção de que a educação seria um passo importante para essa emancipação. Cada vez mais as mulheres foram alcançando novos espaços e as reivindicações de acesso à educação assumem um caráter estritamente relacionado com a emancipação feminina.

Cabe ressaltar, todavia, que mesmo tendo alcançado essas conquistas em relação à educação e a escolarização, havia resistência por parte da sociedade em relação à carreira profissional das mulheres. Foi com muita luta que elas foram quebrando barreiras, e adentrado nos vários segmentos profissionais. Bruschini (1985) mostra nos seus estudos que quanto mais instruída for a mulher, ou seja, quanto mais escolarizada for essa mulher, a tendência é diminuir a discriminação. Para a autora, independentemente do seu estado civil, o grau de instrução das mulheres vai interferir diretamente na sua participação na força de trabalho, ou seja, em obter melhores cargos, e posições na empresa.

Na tabela 4 abaixo, a autora nos trás dados que vão ao encontro dessas ideias. Em relação às taxas masculinas e femininas de atividade por escolaridade, constatamos que efetivamente, quanto mais instruídas forem essas mulheres, maior sua participação na taxa de atividade. Podemos perceber que aumentou o nível de escolaridade das mulheres economicamente ativas nesses 10 anos, elas têm maiores taxas de escolarização nos níveis superiores que os homens (acima de 11 anos de estudos, ou seja, inclui as duas ultimas faixas). Além disso, pode-se perceber que apesar do aumento de escolaridade e, sobretudo nas duas ultimas faixas (11 a 14 anos e 15 anos ou mais) representando em 2005 41,2% do total das mulheres do PEA desse ano entre as mais escolarizadas (ultima faixa), temos uma proporção pequena (9,5%) em relação ao resto das mulheres. Assim, apesar de ter havido esse incremento da educação entre as mulheres, e isso é um dado que corrobora o sucesso dessas lutas por essa bandeira, não podemos de deixar de observar, por outro lado, que o número das mais escolarizadas entre todas (15 anos ou mais de estudos) é relativamente baixo (9,5%).

¹⁵ Surgiu como uma luta de militantes da classe média, a exemplo de outras nações, mais com uma particularidade, a aproximação com associações de bairros que lutavam por melhores condições para as camadas populares. (Martins, 2012, p. 105)

Tabela 4 –Pea segundo sexo e escolaridade
 TABELA 5
 DISTRIBUIÇÃO DA PEA, SEGUNDO SEXO E ESCOLARIDADE
 BRASIL

Anos de estudo	1995		2005	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
s/instrução e menos de 1 ano	16,3	13,2	10,1	7,6
1 a 3 anos	19,0	16,5	12,5	9,4
4 a 7 anos	34,1	31,9	28,6	24,3
8 a 10 anos	13,4	13,6	17,6	17,1
11 a 14 anos	12,2	18,1	24,6	31,7
15 anos ou mais	4,8	6,5	6,2	9,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Milhões	44,2	30,0	54.290.827	41.741.144

Fonte: FIBGE/PNADs-Microdados.

Fonte: BRUSCHINI, 2007, p.547

A partir dessa realidade dos números podemos evocar o argumento de Bourdieu (1998), sobre as diferentes relações que mantém os distintos grupos sociais com a escola e o saber, devido às diferentes oportunidades ou condições de acesso à distribuição desses capitais culturais e simbólicos na sociedade de classes. Caberá a um pequeno grupo de pessoas a maior possibilidade de apropriação desses meios (os produtos escolares, os saberes), que são meios de dominação e que mantém as distinções de classe. Assim, a trajetória escolar e profissional dos mais privilegiados pela classe social, já teria destino mais vantajoso e prestigioso, definido previamente pelo patrimônio cultural. O autor nos mostra que na nossa sociedade vão existir grupos com um capital cultural elevado, mais que também terão grupos com baixo capital cultural. Desse modo, as escolhas (dessas mulheres) vão estar intrinsecamente relacionadas com a classe que ela se encontra. Sendo assim as trajetórias de vida e as escolares serão diferentes. Como mesmo aponta Bourdieu (1998c), as estudantes das famílias de camadas populares, por virem de um contexto escasso com capital social, cultural e econômico reduzido, sofreram muito mais.

“O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos”, conforme afirmado por Nogueira e Nogueira (2006, p. 42).

Ou seja, seguindo o raciocínio recém exposto, se a aposta em uma maior escolarização como recurso para alavancar outros horizontes, pode significar uma possibilidade para as classes mais despossuídas, a de abrir um caminho para a apropriação de um patrimônio cultural mais alargado, por outro lado, a ameaça a essa promessa pode esbarrar nessas desigualdades de origem. A própria escola pode representar talvez uma possibilidade, mas pode também confirmar essa hierarquia de classe. Às classes trabalhadoras restariam outros patrimônios culturais, que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes.

Ávila (2009) nos aponta que a ideia do desejo vinculada a escolha de carreiras mais concorridas pode fazer parte até mesmo das escolhas das mulheres das camadas mais desfavorecidas. Todavia, o que levaria essas mulheres a escolher outra carreira diferente daquela desejada seria provavelmente as menores condições materiais de existência. Ou seja, com um baixo capital cultural para concorrer a determinados cursos a escolha fica naqueles cursos menos concorridos. E quando falamos das mulheres das camadas mais elevadas, as chances de conquistar uma carreira mais prestigiosa e concorrida, serão muito melhores. Nesse sentido então, Ávila (2009) nos mostra que a decisão de mulheres com capital cultural e econômico mais desfavorecido, é de escolher cursos mais fáceis. Lembrando outra vez Bourdieu (1998c), o autor vai mostrar que nossas escolhas são em grande parte resultado das nossas experiências anteriores, chamando isso de *causalidade do provável*:

A causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre os habitus, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma percepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir. (BOURDIEU, 1998, p.111)

Sendo assim, as principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aquelas que entram no mercado de trabalho desprovidas de diplomas com maior prestígio.

Bourdieu nos mostra que:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311)

De todo modo, fica claro que o sistema escolar legitimando e reforçando a ordem, reproduz estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, o sistema escolar favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural. Para estes, a escola é realmente uma continuidade da família e do “mundo” do qual provêm. A escola somente reforça e valoriza conhecimentos que estes já trazem de casa. Já para os jovens filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura. Seus valores e saberes são desprezados, ignorados, e ela necessita quase que reiniciar sua inserção cultural, ou seja, aprender novos padrões ou modelos de cultura.

CAPÍTULO 3

PERFIL DAS ENTREVISTADAS E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Perfis das entrevistadas

Nesse capítulo dedicaremos a uma análise das entrevistas que fizemos com as alunas da EJA que se adequam ao perfil aqui estudado. Como apontado nos capítulos anteriores, a “Educação de Jovens e Adultos” se enquadra em um perfil muito específico de alunas, são mulheres que geralmente tiverem poucas oportunidades de estudos, e que por meio de uma lei é assegurado o direito a uma continuidade. Porém, sabemos que durante o processo histórico de construção do Brasil, a EJA em alguns momentos foi colocada em debate. Para alguns governos foi tida como prioridade e em outros nem tanto. Hoje, a lei assegura e aponta que todo ser humano tem direito a cultura letrada, mais, como trazido no capítulo 1, percebemos o quanto isso foi uma luta diária e constante.

Nesse capítulo 1 procuramos avaliar o perfil das alunas da EJA nos valendo de alguns autores. Pudemos, também, observar que ao mesmo tempo em que elas nos trazem suas trajetórias individuais e suas especificidades, também é perceptível às semelhanças das trajetórias truncadas.

Trouxemos, no capítulo dois, um pouco do histórico das mulheres, onde discutimos o seu tradicional confinamento no espaço privado e suas árduas lutas para ter livre acesso às atividades desenvolvidas no espaço público. Demos destaque para essas lutas das feministas em relação ao direito de acesso ao espaço escolar, e relatamos quão duro foi para adentrar em esse universo masculinizado. O caminho trilhado ao longo dos capítulos 1 e 2 nos abriu pistas para analisar as histórias das entrevistadas, as quais se dispuseram generosamente a dar o seu testemunho.

Ao todo, participaram da pesquisa cinco mulheres, com idades entre 18 e 48 anos. A escolha das participantes da pesquisa deve-se ao fato de que essas mulheres exercem papéis de estudantes, trabalhadoras e donas de casa. São mulheres que criam estratégias para dar conta de cumprir essa tripla jornada. As entrevistas se deram no ambiente escolar, no mesmo período em que elas estudam. Antes de iniciar a

entrevista, pedi apenas que preenchessem um documento com perguntas básicas sobre seu perfil, tais como idade, local de nascimento, local atual de residência e estado civil.

Quanto à entrevista, procuramos trazer as percepções mais espontâneas dessas mulheres, sobre suas trajetórias, estratégias e aspirações, sejam em relação ao mundo do trabalho, o doméstico ou o escolar. As questões¹⁶ que nortearam a pesquisa fizeram parte de um roteiro de temas, com objetivo de orientar nossa entrevista, contudo nem sempre foi seguida uma ordem exatamente igual a da sua elaboração, já que nosso objetivo foi o de criar um ambiente que mais parecesse uma conversa informal. Assim, os assuntos trazidos previamente foram abordados de acordo com o próprio fluxo da conversa. Apenas quando um assunto não foi tratado espontaneamente pela entrevistada, introduzimos perguntas relacionadas a ele. O objetivo nessas entrevistas foi que cada uma das entrevistadas se sentisse à vontade para falar da forma mais descontraída possível. Entendíamos que, quanto mais cada uma das entrevistadas discorresse sobre os tópicos, mais ricos poderiam ser os testemunhos para serem objetos de posterior análise de discurso.

Cabe considerar que, apesar do caráter singular das falas de cada entrevistada, buscamos encontrar os temas comuns e os pontos em que os discursos convergem ou divergem, para desenvolver nossa análise. Abaixo trazemos uma tabela com o perfil das entrevistadas.¹⁷

Tabela 5- Perfil das entrevistadas

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	CIDADE DE ORIGEM	CURSANDO	FILHOS
Paloma	19 anos	Solteira	Porto Alegre- RS	3º do ens. Médio	Não

¹⁶ As questões foram baseadas no trabalho anterior sobre a Tripla Jornada de mulheres de supermercado, sendo assim, sempre que possível identificamos pontos que as aproximaram e pontos que as fizeram divergir.

¹⁷ Por uma questão de ética os nomes que iremos trazer nessa entrevista serão fictícios.

Thais	18 anos	Solteira	Florianópolis- SC	3º do ens. Médio	Não
Tatiane	25 anos	Casada	Florianópolis - SC	3º do ens. Médio	Não
Maria	48 anos	Casada	Florianópolis- Sc	Ensino fundamental	Sim
Margarete	35 anos	Casada	Santa Maria- RS	Ensino Fundamental	Sim

3.2 Entrevista

A Entrevista foi dividida em três grandes eixos, no primeiro, procuramos analisar o contexto histórico familiar dessas estudantes da EJA. Entre os dados que achamos importantes de serem levantados nesse eixo está o da profissão e escolarização dos pais. Entendemos que a posição familiar em relação a essas condições poderia estar influenciando a interrupção das trajetórias escolares dessas que hoje são estudantes da EJA.

No segundo eixo focalizamos a atual situação familiar dessas mulheres. Com esse objetivo, fizemos o levantamento de quem morava junto com elas, levantamos dados da sua rotina diária, sobre as tarefas domésticas, sobre as atividades referentes aos estudos e atividades do trabalho remunerado.

E por fim, o último eixo, dedicamos a pensar precisamente o motivo das suas escolhas atuais e os planos e metas para o futuro. Procuramos identificar quais motivos elas alegam em relação ao retorno aos estudos, o que representa essa retomada, quais as dificuldades, seus sonhos e projetos.

A partir desses três eixos entendemos que pode ser traçado um quadro sobre o perfil dessas estudantes da EJA, identificar alguns pontos relevantes nas suas trajetórias de vida que possam iluminar suas atuais condições no mundo doméstico, laboral e escolar. Procurar compreender suas escolhas, registrar suas expectativas e verificar de quais estratégias elas se valem para dar conta dessa vida tão atarefada. Essa tripla jornada no universo feminino.

3.3 Análises dos dados

Como nos aponta Bourdieu (2009), o capital, seja ele social, econômico, político ou cultural, interfere na *trajetória do indivíduo*. Isso significa dizer que para compreendermos certas atitudes, modos dos indivíduos, é necessário analisar minuciosamente a cultura, num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes. Aspectos que moldam as características das distintas classes e contribuem para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e, esta, da classe trabalhadora.

Quando iniciamos a entrevista a primeira questão foi justamente procurar compreender a trajetória de vida familiar dessas mulheres, para, a partir disso, entender que tipo de grupo social se estava analisando. Ou seja, permitindo saber sobre as condições de vida e valores constituídos nessas famílias.

Como constatamos na tabela 1, em relação ao ensino médio da EJA¹⁸ a grande maioria das alunas eram mulheres-jovens entre 18 a 25 anos. Quando entrevistamos mulheres que estavam fazendo o ensino fundamental, percebemos que se tratava de mulheres a cima dos 30 anos. Esse dado nos instigou e foi importante nessa classificação do perfil do grupo social desde onde nós entendemos elas estavam falando. Desse modo conseguimos encontrar diferentes idades em um mesmo ambiente, como relatamos nos capítulos anteriores, são diferentes idades compartilhando de um mesmo universo, com culturas, hábitos e

¹⁸Conseguimos confirmar com a direção da EJA, que nos disse que o ensino médio do centro da cidade, é composto na sua grande maioria de jovens, e que no ensino fundamental é possível perceber um numero maior de mulheres acima de 30 anos.

comportamentos diferentes, mais ao mesmo tempo percebemos uma semelhança nas suas trajetórias de vida truncadas.

Paloma que faz parte desse grupo de mulheres mais jovens tem, 19 anos, e nos conta que veio de Porto Alegre-RS, para morar aqui. Ela relata a trajetória de vida dela e das situações que enfrentou.

Eu nasci em Porto Alegre. Os meus pais nunca foram casados, tanto que eu e minha mãe viemos para Floripa e ele continua morando lá, nos viemos para cá faz um pouco mais de um ano, foi em janeiro do ano passado. A minha história é bem complicada, porque o meu pai nunca me ajudou em nada, e a minha mãe tinha 16 anos quando engravidou sabe?! E a minha mãe é muito orgulhosa, na época ela parou os estudos pra trabalhar e tudo, ela nunca pediu nada pra ninguém. Ela sempre se virou pra comprar as coisas lá em casa, pra eu estudar, ela nunca dependeu de ninguém para isso sabe?! A gente até fica conversando hoje, que nós morávamos em uma Vila, e agora estamos morando em frente ao mar, isso porque minha mãe resolveu ser feliz e mudar de lugar.

Analisando ainda a situação de Paloma, conseguimos compreender certas atitudes e tomadas de decisão quando a mesma aponta os motivos extraescolares que a privaram de bens-simbólicos.

Eu cuidava da minha vó, mãe da minha mãe, lá em Porto Alegre. Porque ela teve quatro AVC, aí eu estudava e cuidava da minha vó para minha mãe trabalhar. Ninguém da nossa família queria fazer isso por ela, então eu, dava banho, trocava ela, dava comida, enfim, tudo era eu e minha mãe, então a gente não tinha sábado, domingo, feriado, porque era sempre aquilo dali. Dai eu falei para minha mãe que eu não estava feliz. E aí foi onde ela falou pra mim seu eu queria vim para Floripa, que nos iríamos ser feliz aqui. Então quando minha vó faleceu, nos pegamos o que tínhamos e viemos para cá. Nessa época eu também não estava indo tão bem na escola, porque esse cuidado com a minha vó me sobrecarregou muito. E acabei rodando de ano, o que me fez ter certeza de que eu queria me mudar.

A tomada de decisão de Paloma em cuidar da avó fez com que os estudos em certo momento fossem prejudicados. Essa situação sugere aquilo que Bourdieu (1979, p.77) argumenta, “cada classe desenvolve diferentes características” (habitus) de acordo com os capitais que tem a sua disposição. Isso fica claro em relação à decisão que Paloma e sua mãe tomam, fazendo com que a primeira tenha deixado os estudos em certo momento de lado.

Além de Paloma, todas as outras entrevistadas relataram acontecimentos que fizeram com que suas trajetórias de estudos fossem conturbadas e até mesmo paralisadas em certo momento, descrevendo esses momentos de quebras, ou rupturas nas trajetórias, que expõem as vulnerabilidades das condições de classe. Maria é uma das entrevistadas de uma geração anterior a de Paloma, e nos relata que sua situação de vida também não foi nada fácil. Vinda de uma família de pescadores do sul da ilha, a mesma nos conta que para ajudar a família teve que parar seus estudos.

Eu sou nascida aqui (Florianópolis) mesmo. Meu pai era pescador, e minha mãe dona de casa. Lembro que nessa época as coisas eram muito difíceis, o dinheiro que o meu pai recebia, dava apenas para colocar comida dentro de casa. Minha mãe às vezes cuidava de uma menina, e ai ganhava um trocadinho a mais. Mas eu lembro que quando eu tinha 13, 14 anos as coisas ficaram bem difíceis lá em casa. E eu como era a filha mais velha acabei tendo que ir trabalhar. Fui trabalhar de babá para ajudar nas contas lá de casa. A minha história de vida não foi nada fácil, ai minha mãe teve uma doença quando eu ainda era muito nova, e isso complicou ainda mais as coisas. Tive que trabalhar, e cuidar dos meus irmãos mais novos.

Margarete que nasceu em Santa Maria-RS , nos conta que saiu muito cedo da cidade, pois, vindo de uma família muito simples, resolveu fazer a vida em outro lugar. Além disso, ela nos mostra que por repetir de ano algumas vezes, acabou ficando desestimulada nos estudos.

Eu nasci em Santa Maria-RS, eu sou de uma família de 5 irmãos, e sou a do meio. Eu vim de uma família muito

simples, meu pai era pintor e minha mãe empregada doméstica, mas na minha casa não faltava nada sabe? Tínhamos o que comer. Quando eu completei 17 anos, resolvi ir para Blumenau fazer minha vida. Eu já tinha uma prima que morava lá e que iria conseguir me arrumar um emprego. Na época o meu pai ficou meio assim, mais aceitou. Ai acabou que eu morei em Blumenau dois anos, e conheci na época o meu esposo, que era de Florianópolis, e ai vim com ele para cá...Quando eu estava na 7º série falei para a minha mãe que estava indo muito mal na escola, minhas notas estavam horríveis, e já tinha rodado dois anos no ensino fundamental, ai falei para ela que preferiria trabalhar porque eu iria rodar de novo. Ai minha mãe conversou com o meu pai e ele no começo ficou um pouco brabo, mas depois conseguiu um emprego de babá. Foi depois desse emprego que resolvi que vim para Blumenau.

Thais e Tatiana também nos relataram que são de família simples, ambas nascidas em Florianópolis. Thais nos relata apenas que sua mãe não era nascida aqui e que veio morar em Florianópolis quando tinha apenas 14 anos. Isso por que: “quando ela tinha 14 anos ela veio morar para cá, porque na época a mãe dela morreu e o pai dela já tinha morrido, e ai ela precisava trabalhar e lá na época a cidade não tinha muita coisa para fazer”. Já Tatiana relata que veio de uma família muito simples, “Minha mãe foi à vida toda doméstica, e meu pai era pedreiro, então era pessoas muito simples, mais eram pessoas corretas nas coisas, eram pessoas trabalhadoras.”

Fazendo um comparativo com o trabalho de Costa (2015), notamos que os perfis das entrevistadas também não eram muito diferentes dessas aqui. São mulheres com trajetórias sociais de vulnerabilização, que foram privadas dos bens simbólicos. No caso da pesquisa de Costa, as mulheres, trabalhadoras em supermercados, já estavam fazendo curso superior, porém, a trajetória de vida familiar, mostrava exatamente os empecilhos de suas famílias, e o quanto era complicado para elas conseguirem dar conta da tripla jornada.

Depois disso, procuramos saber sobre a escolarização e profissão dos pais das entrevistadas. Todas elas nos falaram que eles não conseguiram concluir os estudos. Nos casos de Paloma e Thais eles não concluíram o ensino médio. Em relação à profissão, Paloma nos relata que não tem contato com o pai e que por conta disso não sabe quase nada sobre sua vida, mas que a mãe trabalhou a vida toda em salão de

beleza. Já Thais nos relata que o pai já é falecido, e que a mãe trabalhou de empregada doméstica a vida toda, mas que agora é cuidadora.

No caso de Margarete, os pais não conseguiram concluir o ensino fundamental. A mãe sempre foi dona de casa e o pai marceneiro. Por fim, Tatiane e Maria nos relatam que os pais nem chegaram a estudar. Tatiane apenas nos fala que depois de anos a mãe está aprendendo a ler em um cursinho que criaram no bairro para a alfabetização. Tanto no caso de Tatiane quanto o de Maria, as mães eram donas de casa. No caso de Tatiane o pai era pedreiro, no entanto, já é falecido, e no caso de Maria o pai era pescador.

A importância de saber sobre a escolarização e profissão dos pais está justamente na compreensão do contexto social e econômico do qual elas são provenientes. Nessa perspectiva, os eventos biográficos e seus respectivos sentidos podem ser compreendidos dentro de um contexto no espaço social, ou seja, dentro de uma estrutura de distribuição dos diversos capitais (econômico, político, cultural, entre outros) que legitimam uma ação em um determinado campo.

Nesses relatos conseguimos capturar um pouco das trajetórias das nossas entrevistadas, são histórias que nos fazem perceber o tipo de grupo social do qual elas provêm, e quais são alguns dos valores ou hábitos que cada família assumiu em relação a educação dos filhos.

Além disso, nos relatos a questão econômica foi muito pontuada por todas. Sempre a entrada no mercado de trabalho se deu por conta das condições financeiras precárias da família. Silva (1995), a partir das obras de Bourdieu acrescenta dizendo que o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. (p. 23)

Retornando ao ponto, que julgamos ser de extrema importância para a compreensão das trajetórias de nossas entrevistadas, o dos valores sobre a questão dos estudos no ambiente familiar, se eles eram ou não tratados como prioridade. Em alguns casos, como o de Tatiane, ela comentou que esse tema dos estudos era às vezes conversado no âmbito familiar, mas ao mesmo tempo, relata que os pais não cobravam dedicação e que apenas falavam que se os filhos não fossem estudar, teriam que ir trabalhar. Isso nos mostra que educação não ocupava um lugar central nas escolhas da família.

Olha eles sempre falaram para a gente estudar, mais nunca ficaram em cima da gente para estudar, não ficava pegando no pé sabe?! Eles eram muito tranquilos quanto a isso sabe. Eles falavam apenas que se a gente não ficasse estudando era pra gente ir trabalhar. Lá em casa eu tenho mais dois irmãos, a minha irmã está fazendo faculdade agora de administração, o meu irmão não pensa em estudar, ele terminou o ensino médio, fez um curso para vigilante e para ele está bom sabe?! Mais eu tenho mais seis irmãs do primeiro casamento da minha mãe, e elas também não estudaram sabe, a maioria delas é empregada doméstica.

Thais também nos fala que os estudos não eram cobrados, apenas que a mãe comentava que para ela conseguir um emprego melhor precisaria estudar.

Olha lá em casa a minha mãe nunca ficou cobrando sabe, tanto é que eu rodei três vezes, minhas irmãs também rodaram, e minha mãe não ficou no nosso pé. Claro que ela sempre comentava que a gente precisava estudar para conseguir um emprego melhor. Ai esse ano fiquei pensando que como eu já tinha rodado algumas vezes era melhor eu fazer a EJA, porque eu iria conseguir me formar ainda esse ano. Ai até minhas irmãs resolveram também se matricular aqui, e estão estudando uma de manhã e outra de noite.

Como no trabalho de Costa (2015), nesse também contatamos a ausência de uma prática educativa explícita e racionalmente planejada a futuro. Isso não significa dizer que essas famílias não se preocupavam com o processo educativo de seus filhos, mas que as ações referentes à escolarização não se revestiram de uma intenção pedagógica, antes, ocorreram na forma de práticas cotidianas difusas e, muitas vezes, improvisadas.

Nas histórias das nossas entrevistadas, percebemos que os pais tinham poucos estudos e não detinham capital escolar suficiente para acompanhar as tarefas escolares de modo a tirar possíveis dúvidas dos filhos, ou mesmo tempo e condições materiais para tratar os estudos como algo primordial.

Sendo assim, entendendo um pouco melhor as trajetórias das nossas entrevistadas e o contexto econômico, social do qual elas provêm, conseguimos averiguar que elas vivenciaram no transcorrer da sua vida uma realidade social e cultural desprestigiada, se pensarmos em termos de hierarquia de classes e do acesso a aos capitais correspondentes. Nesse cenário, é previsível que tenham aparecido nos distintos testemunhos, situações de repetências no ensino regular, como é o caso de Thais, que tem apenas 18 anos, que nos relata haver desistido da escola, por não passar de ano algumas vezes e por isso ter sentido necessidade de acelerar esse processo. Ou, ainda, o caso de Margarete, que por situação semelhante de insucesso escolar, acabou dando preferência ao trabalho remunerado ao invés do próprio estudo. O mesmo foi possível de perceber com Maria e Tatiane, que tiveram que ir trabalhar muito novas para ajudar nas despesas da casa, e acabaram deixando os estudos de lado. Sendo assim, como aponta Silva (1995), o capital cultural assim considerado por Bourdieu, no sentido estratégico é ainda basicamente, um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçados por suas ligações com suas outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico.

Em um segundo momento da entrevista, procuramos saber sobre a questão de como elas fazem para lidar com o trabalho doméstico, trabalho remunerado e a escolarização. Nesse ponto o conceito Capital cultural pode ser considerado no sentido “*estratégico*” em Bourdieu. Como aponta Silva (1995, p. 27), “cada grupo (ou indivíduo) adota uma estratégia própria, calcada nas disponibilidades que tem de manipular os diferentes tipos de capital”, ou seja, é importante compreender que tipo de estratégias as nossas entrevistadas fazem, já que com isso podemos verificar se uma dinâmica de mudança pode ocorrer através da cultura. (Silva, 1995, p. 26)

Para isso perguntamos sobre suas rotinas e de quem mora com elas. Como constatado, três das nossas entrevistadas são casadas, e a outras duas solteiras que moram com as mães. No caso de Tatiana, ela é casada, mas não tem filhos, nesse caso observamos que os cuidados com a casa ficam na responsabilidade do casal.

Eu saí de casa de manhã cedo, pego no trabalho as 09:00hs da manhã e largo as 17:00hs, eu trabalho em um consultório odontológico. Ai dou um tempo no centro, e depois venho para a aula. O meu marido também trabalha nesse mesmo horário, só que depois ele vai pra casa. Quanto às tarefas dentro de casa, o marido é bem

parceiro. Ele sempre me ajuda nas coisas da casa, se eu estou lavando a louça, ele já vem e começa a secar. Se eu estou limpando o banheiro, ele esta dando uma ajudada na cozinha, mais claro, que o mais pesada fica pra mim sabe. A limpeza mais forte, eu acabo fazendo. (Tatiana)

Margarete e Maria são casadas também, porém, ambas tem filhos, nesse caso a situação é mais complexa para planejar as estratégias para essa tripla jornada. No caso de Margarete, quando a mesma está em aula o marido fica com as filhas, mas na questão dos cuidados com a casa, ela é que a responsável. Margarete também nos conta um pouco da rotina dela e de sua família, e como é feito para cuidar da casa.

Na minha casa mora eu, meu esposo e minhas duas filhas, uma tem 10 anos e outra tem 7 anos. Meu marido trabalha de manhã, então ele sai cedo de casa, e dai eu trabalho a partir das 13hs, então eu acordo de manhã, e do uma ajudada na casa, faço aquela limpeza diária sabe, varro a casa, lavo a louça, estendo a roupa. Depois começo a fazer o almoço para as meninas, porque elas estudam de tarde. Ai 11:45hs a Van passa e pega elas, ai eu também já vou trabalhar. Ai saiu do trabalho e vou pra aula, e nisso meu esposo já chegou em casa e dai cuida das crianças. Em relação ao trabalho dentro de casa, meu esposo trabalha muito, pega folga uma vez por semana, e um final de semana por mês, então, ele quase não faz nada dentro de casa. No máximo é limpar o quintal e concertar algo dentro de casa.

Já Maria tem dois filhos, um menino de 17 anos e uma menina de 14 anos. Maria nos relata que a família consegue ser parceira com ela, já que agora ela também dedica tempo aos estudos, mas para a maioria das tarefas a responsabilidade é dela.

Eu trabalho no centro das 08:00hs as 17hs da tarde, de segunda a sexta em uma loja de sapatos. Ai saiu de lá e vou pra aula, todos os dias. Eu tenho um filho de 17 anos e uma menina de 14 anos, os dois estudam de tarde. E o

meu marido trabalha de vigilante, então ele trabalha um dia sim outro não. Em relação a comida e a limpeza dentro de casa, a maioria das coisas sou eu sabe?! Comida na maioria das vezes eu faço, sempre faço de noite e uma quantidade que de para meus filhos comerem no outro dia no almoço. E também porque eu levo para o trabalho e meu marido também. Mas os dias que o meu marido está em casa, ele faz a nossa janta, porque chego tarde também. Durante a semana como as coisas são corridas para mim, os meus filhos deixam a cozinha ajeitada, passam uma vassoura na casa, essas coisas mais tranquilas entende?! E o meu esposo uma vez ou outro limpa a cozinha. Mais as coisas mais pesadas eu faço. Mas acho boa essa ajuda deles, porque eu estudando agora, ficou mais complicado para mim.

Desse modo conseguimos detectar diferentes tipos de estratégias para conseguir dar conta da tripla jornada. No caso de Tatiana que é casada e não tem filhos as atividades acontecem de forma mais tranquila. No entanto, para Margarete e Maria, as estratégias rotineiras com o cuidado dos filhos, a casa e dos estudos somente acontecem por conta da importância crucial da colaboração que surge das redes de relações. Costa (2015) aponta que para elas conseguirem dar conta da tripla jornada, é indispensável esse apoio das redes de relações, todas as entrevistadas apontaram uma ajuda crucial de seus parceiros, como também dos pais ou de parentes, tanto na ajuda doméstica quanto no cuidado dos filhos.

Como nos aponta Lahire (1997), as redes de configurações sociais, é toda rede de inter-relações vivenciadas pelos sujeitos com aqueles outros sujeitos que com eles interagem, sejam no espaço público do contexto de trabalho, do contexto de estudo e do contexto familiar alargado ou no espaço familiar privado do domicílio de residência. Isso significa que essas redes de relações de interdependência humana são forjadas pelo conjunto dos diferentes elos que interligam as relações entre os sujeitos sociais e que propiciam criar certos tipos de estratégias. No caso de ambas as entrevistadas, os seus companheiros cumprem esse papel de cuidado dos filhos, no momento em que elas estão estudando, cuidando da casa ou trabalhando.

Em relação ao trabalho doméstico constatamos que no caso de Maria e Margarete, quando elas falam os seus maridos ajudam, percebemos que o trabalho de seus companheiros é algo secundário. É uma “ajuda”, como por exemplo - no lavar a louça, estender a roupa – o

que não retira valor, mas a responsabilidade sobre essas atividades depende em última instância delas. Acompanhando suas falas, em diversos momentos é percebido, que são elas de fato as que se responsabilizam e sobrecarregam com as tarefas. A responsabilidade com o cuidado com o trabalho doméstico ainda recai mais sobre o sexo feminino. Costa (2015) nos mostra que, independentemente dos novos modelos de família em que os comportamentos sociais já sofreram grande influência das novas relações de gênero ou do pertencimento de classe social, os afazeres domésticos ainda são considerados, na maior parte dos casos, como responsabilidade e obrigação para as mulheres. Afinal elas são consideradas as “donas de casa”. No caso dos homens, a sua participação nos afazeres do lar é vista como uma opção de ajuda eventual e a título de cooperação (quando esses têm disponibilidade).

Nas experiências cotidianas de Paloma e Thais, de 19 e de 18 anos, ambas solteiras que moram com suas mães, a relação da responsabilidade com o trabalho doméstico não fica somente para elas, já que ele é dividido com outras pessoas da residência.

Thais nos relata:

Lá em casa normalmente quem faz as coisas da casa é minha irmã, essa que está desempregada, como ela está o dia todo dentro de casa é mais fácil ela fazer. E também ela se sente na obrigação de fazer algo, porque mora ela, o marido e a filha né?! Então ela acaba fazendo. No final de semana que fazemos uma faxina mais pesada, e daí eu, minha irmã e minha mãe limpamos tudo. Ai todas pegam junto, sabe?!

Por fim, nosso último eixo de questões foi justamente abordar esse tema das expectativas para o futuro dessas mulheres estudantes da EJA da Grande Florianópolis. Como estamos lidando com mulheres em uma situação de vulnerabilidade social, desprovidas do capital cultural que facilita as chances de não sucesso no mundo laboral e escolar, a tentativa, é saber se para além do EJA, existe uma perspectiva de continuação nos estudos. Procurar saber se mesmo vivendo esse conflito entre a realidade da escola e a sua realidade sócio-cultural, as mesmas encaram esse processo como um desafio a ser vencido e pensam em fazer uma faculdade, um curso técnico, uma especialização, ou outras opções de formação, enfim, se a EJA possibilitou a elas resignificar a educação.

Na entrevista, percebemos que todas elas, quando perguntadas sobre os seus futuros, foram muito claras em relação ao que queriam para suas vidas, Thais, Tatiane, Maria e Margarete têm projetos de dar continuidade aos seus estudos. Todas elas têm convicção de que, é a partir da educação que poderão se apropriar do conhecimento e apostam nessa estratégia a futuro. Elas acreditam que é por esse meio que poderão conseguir melhores empregos. Ou seja, esse valor atribuído ao peso da educação como estratégia de mobilidade social e de abertura para novos espaços socioculturais e acesso a direitos, é a promessa do futuro melhor. Elas acreditam que isso pode vir desse sistema de ensino formal, seja dos bancos escolares, em prol de um maior domínio da cultura letrada, ou de alternativas de formação técnica. Não foram relatadas outras estratégias em torno de projetos de mobilidade social ou para alguma outra mudança planejada de rumo.

No caso de Maria a mesma fala da vontade fazer um curso técnico:

Eu terminando aqui, pretendo fazer um curso técnico. Penso em fazer um curso de estética, algo desse tipo sabe. Eu não quero terminar o ensino médio e ficar parada não. Já falei para a minha família, e todos ficaram muito felizes com a ideia. Eu acredito que eu concluindo os estudos aqui na EJA, não vai ser suficiente para um emprego melhor, e um salário melhor também. Então eu quero muito fazer esse curso, eu vou lutar para isso.

Paloma pensa em fazer uma faculdade, pois recebe um incentivo muito grande do namorado que já concluiu o ensino superior.

O meu namorado já é formado em Economia na UFSC e trabalha lá também, e ele é uma pessoa que me faz pensar muito no meu futuro sabe. Quando eu o conheci, fiquei com vergonha de dizer que estudava na EJA, porque tem esse preconceito né?! Ai depois ele me mostrou que eu posso querer outras coisas na vida, então, ele me apoia muito nos meus sonhos. Como eu estou fazendo esse curso de prótese dentária, eu me apaixonei nessa área, e estou pensando em ir me especializando nessa área, e conseguir trabalhar com isso. Eu também penso em fazer

o curso de odontologia, porque eu acho linda essa profissão e já está no ramo que eu trabalho.

Araújo (2005) coloca que é importante estar atenta para o sentido que as mulheres dão para o seus projetos de vida. Esses sentidos variam, podem contemplar a realização pessoal de um sonho adiado, ou uma forma de dar cobertura a uma necessidade econômica premente, até mesmo desejos para modificar-se, em busca de novas formas de construir sua própria identidade.

As mulheres entrevistadas manifestam desejos de dar uma continuidade aos atuais projetos de vida investidos agora nessa experiência escolar junto ao EJA. Essa representa uma retomada não somente dos seus estudos, mas também da possibilidade de concluir seus sonhos e objetivos de crescimento pessoal.

É necessário pensar a diversidade dessas mulheres e respeitar às trajetórias biográficas individuais e as capacidades e expectativas diversas, pois, os seus objetivos perpassam por diferentes motivações. Não obstante, é necessário também pensar que as histórias de todas as entrevistadas não divergem em grande medida. Elas são bastante próximas, pois vindas de um contexto social e econômico que se caracterizou por muitas carências, elas carregam marcas das defasagens do acesso à cultura letrada, decorrentes dessas condições de vulnerabilização. No entanto, como vimos em capítulo anterior, o desafio plantado por um ensino que considere como premissa básica o reconhecimento do valor das experiências sociais e culturais dessas mulheres, é o que dará também as possibilidades de acesso a bens culturais alargados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da nossa pesquisa, esperamos ter conseguido lançar algumas luzes sobre as trajetórias, estratégias e percepções das nossas entrevistadas, essas estudantes da EJA da grande Florianópolis. Tal trabalho não esgota tantos outros questionamentos a respeito de suas vidas e projetos futuros. Temos consciência das limitações e sabemos que, o estudo sobre mulheres que vivem uma tripla jornada deveria ser ainda mais explorado, muitos aspectos ricos dessas experiências não puderam ser trazidos à discussão, já que o propósito deste estudo foi bastante modesto. O tempo e recursos para concluir a investigação foram limitados, afinal a própria autora deste estudo é uma estudante de tripla jornada, o que possibilita também adentrar nesse campo. Sendo assim, esse trabalho buscou dar uma continuidade a uma reflexão sobre mulheres, trabalho e educação.

Ao longo do trabalho abordamos à história da EJA no Brasil, o contexto do seu surgimento, alguns percalços no seu desenvolvimento e os entendimentos e desentendimentos sobre sua importância. Com isso, percebemos que a educação para jovens e adultos que não tiveram o ensino na idade regular, sofreu em alguns momentos descaso, pois o analfabetismo foi visto pela ótica da inferioridade. Porém, com a constituição de 1988, a EJA tornou-se obrigação, isso porque, a educação passou a ser vista como um direito universal em que todos mereciam ter acesso. Desse modo a educação para esse grupo marginalizado da sociedade, sempre foi alvo de questionamentos, mas também, como nos aponta Paiva (2004, p.2), a EJA foi trazida para o debate da construção de uma sociedade mais preparada para o desenvolvimento econômico e social da nação. Nesses termos, conquista seu espaço de reconhecimento no sistema de ensino nacional.

Também trouxemos o perfil dessas estudantes, e conseguimos compreender que nesse ambiente encontram-se mulheres de varias idades, diferentes experiências de vida. Porém, mesmo trazendo histórias singulares, elas trazem algo em comum, são marcas da exclusão social, e do escasso tempo para manter uma vida com tripla jornada. Desse modo cabe a EJA, proporcionar um dialogo entre o mundo escolar e o extra-escolar.

Além disso, tratamos de falar sobre a condição das mulheres, nessa luta das feministas pela liberdade de passagem do espaço privado para o espaço público, suas conquistas e os empecilhos na esfera da educação.

Como nos aponta (ALMEIDA, 2000, p. 5), as mulheres sempre lutaram por direitos que lhes foram negados num mundo construído sob a autoridade masculina. Os vários movimentos feministas mostraram que nessas lutas, além do direito político ao voto, as mulheres reivindicaram educação, instrução, igualdade e cidadania, o que lhes possibilitaria o trânsito da esfera doméstica para o espaço público.

Todavia, sabemos que muitas lutas ainda são travadas, mesmo vivendo no século XXI. As mulheres continuam a serem as maiores responsáveis pelos lares familiares e, em relação ao trabalho remunerado, recebem menos que os homens, mesmo tendo escolarizações mais altas que eles.

Com esse panorama esboçado, tivemos abertura para começar a estabelecer um diálogo com os testemunhos das entrevistadas, onde tivemos a oportunidade de constatar pontos interessantes a respeito de suas trajetórias e estratégias. Lidamos com histórias diferentes, mas ao mesmo tempo, tão parecidas. São estudantes e trabalhadoras vindas de família de trabalhadores/as assalariados/as de atividades informais, pais e mães que também tiveram os estudos paralisados, ou até mesmo que não tiveram a possibilidade de estudar. Essas jovens, em seus relatos, nos contaram os motivos que as fizeram parar de estudar, falaram a respeito da entrada na EJA, e como era tratada a educação no âmbito familiar. Tivemos situações financeiras influenciando na desistência dos estudos, motivos de repetências de ano e até mesmo o fato de se casarem cedo. Mas, as limitações da sua condição social, foi um ponto marcante que fez com que houvesse esse retardo ou mesmo aborto de suas trajetórias escolares em idade adequada.

Constatamos que essa retomada dos estudos, perpassa por duas situações, primeiro, por questões financeiras, no sentido de alcançarem melhores empregos e melhores salários, e segundo, e não menos importante, por questões pessoais de conseguirem concluir seus estudos e se sentirem mais realizadas.

Para elas, essa retomada implicou transpor um abismo, o da não prioridade dada à educação nas suas trajetórias. A falta de incentivo dos pais, fruto também dessa barreira da condição social, quando a educação não se constituiu em prioridade. Conforme cunhado, até se falava dos estudos nessas casas, mas para essas famílias a questão do trabalho e do sustento familiar era algo muito mais importante. Desse modo, afetando diretamente seus estudos.

Ao tentar compreender o momento atual dessas entrevistadas, procuramos saber sobre as estratégias para conseguirem dar conta dessa tripla jornada. Sabemos que as questões de gênero e condição social,

fazem com que seus esforços sejam ainda maiores, sendo assim, elas criam diferentes estratégias para dar conta. Para Maria e Margarete, que tem filhos, o cansaço é a tônica, por conta dessa sobrecarga do trabalho. Porém, constatamos que como estratégia para conseguir dar conta, é acionada a rede de apoio familiar. Nesse caso, seus companheiros de vida servem como um auxiliares. Tatiane que também é casada, porém não tem filhos, recebe o auxílio de seu companheiro no cuidado com a casa. Já Paloma e Thais, que são solteiras e moram com suas mães, as responsabilidades com as tarefas acabam sendo divididas entre as mulheres da casa.

Por fim, em relação às suas projeções de trabalho, estudo e vida, elas explicitam seus desejos em alcançar novos horizontes, isso significa que querem melhores empregos, melhores salários, uma melhor qualidade de vida. Para elas, essa volta representa muita coisa, elas entendem que a partir da educação seus sonhos e objetivos poderão ser alcançados. Por isso, é notório o valor atribuído ao ingresso à Educação de jovens e adultos- EJA. Elas preferem sair da zona de conforto e ir atrás dos seus objetivos e metas.

Um das conclusões mais importantes que retiramos dessa pesquisa, é que elas não se sentem vítimas desse processo escolar, elas tomam decisões que acreditam lhes abrirão novas portas. Nesse sentido, essas estudantes mulheres da EJA da grande Florianópolis sabem de seus desafios e limitações, mais acreditam no seu papel de sujeitas, capazes de fazer sua própria história.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** 2007, 328 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/>>. Acesso em: Março 2016

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007b. Disponível em: www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1199/1/tese.pdf. Acesso em: Abril de 2016.

ALMEIDA, Leila Sanches de. **Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham.** Revista do Departamento de Psicologia (UFF), vol.19, n.2 , p. 411-422, Jul./Dez. 2007c. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010480232007000200011&script=sci_arttext&tlng=es >. Acesso em : Abril de 2016

ALVES, Branca Moreira; PINTANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de ETal. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004, p.59-117.

ÁVILA, Rebeca Contrera. **Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior.** Mal-estar e sociedade. Ano II n2 – Barbacena – Jun 2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3º ed ver e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Clara. **Gênero, família e trabalho no Brasil.** Organizadoras. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: Um Campo de direitos e de responsabilidade Pública.** 2011

BRUSCHINI, Maria Cristina. **Trabalho Feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação ?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: pag. 1-32, ano 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>> Acesso em: Abril de 2016.

BRASIL, Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 26 maio de 2016.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.**—Brasília : UNESCO, 2008. 212 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos.**Volume 1. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Alunos e Alunas da EJA.** Brasília, 2004.

BASTIANI, Décia Maria. **Perfil e Desafios Dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Santa Helena – PR. Medianeira – PR,** Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira. 2011.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Fundação Carlos Chagas, grupo de pesquisas socialização de gênero e raça. São Paulo- Rio de Janeiro cadernos de pesquisa, v.37, n.132, p.537-572, set/dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. In: Nogueira e Nogueira (org) Bourdieu e a educação, BH: Autêntica, 3ª. Edição, 2009/ **Os excluídos do interior**. BOURDIEU (2008) Escritos de Educação. RJ: Vozes, 271 - 227.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Dooriginal La Domination Masculine, 1998.

BOURDIEU, P. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritos de educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.p.81-126.

CASTELLS, Manuel. **A empresa em rede: a cultura, as instituições e as organizações da economia informacional**. In: CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2002. P. 209-263

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil**. Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007.

COSTA, Kerolin Edinete. **Trajetórias, Estratégias e Percepções de atendentes de Supermercado que vivenciam uma tripla Jornada: Trabalho remunerado, Trabalho doméstico e Escolarização**. Florianópolis – SC. UFSC, 2015.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e Literatura no Brasil. Estudo Avançados**. São Paulo, v.17, n. 49, p. 151-172, set/dez. 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300010Acesso em: 16de junho de 2016.

FERREIRA, Marta de Azevedo. **Estado Novo (1937-1945): Cultura e Educação em perspectiva**. Rio de Janeiro- RJ, 2010.

GUEDES, L. F. **A leitura no universo educacional de jovens e adultos**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17., 2009. Campinas, SP. Anais... 17º Congresso de Leitura do Brasil , Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Scielo, [s.l.], mai,jun,jul,ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 21 Abril. 2016.

HADDAD, Sergio. **A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>> Acesso em: 21 Abril de 2016

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de pesquisa, v.37, n 132, set/dez. 2007

IBGE. **Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas**. Pesquisa Mensal de Emprego”. 8 de março de 2012. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendiment/o/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf

JESUS, Eliângela Ferreira. **Reflexões sobre a proposta Curricular para a Educação de jovens e adultos (EJA)**. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. 2012

LOPES, Selva Paraguassu. **EJA :Uma Educação Possível ou uma Mera Utopia?** - Graduação em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista, n.46, p.201-218, Dez. 2007 a. _____. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 2007b

LUSA, MailizGaribotti (2008). **Trabalho no Contexto Rural: quando a divisão sexual do trabalho conforma as tramas da identidade de mulheres e homens da agricultura familiar no Oeste Catarinense**. Trabalho de Conclusão de Curso, Serviço Social. Florianópolis: UFSC.

MONEGO, Ana Cláudia. **Educação de Jovens e Adultos e seu Contexto Escolar**. Porto Alegre- RS – 2010.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres**. Niterói- RJ, 2006.

MURARO, Rose Marie, PUPPIN, Andrea. (Org). **Mulher, gênero e sociedade**. Rio de Janeiro. RelumeDumará, FAPERJ, 2001.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado. A divisão sexual no trabalho e na reprodução: Um estudo das trabalhadoras de telemarketing/** Claudia Mazzei Nogueira. !ed. São Paulo: Expressao Popular, 2006. @40: II – (coleção trabalho e emancipação)

_____As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. Aurora ano IV número 6 – Ago/ 2010.

_____ Integrar desintegrando: as metamorfoses no mundo do trabalho feminino, na agroindústria. São Paulo, n.27, p. 186-199. 2011

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Scielo, Curitiba, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007> Acesso em 10 de Abril de 2016.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) : Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa**. Mimesis, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-204, 2012.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Continuar... e aprender por toda a vida**. Proposta pedagógica. 2004.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 a. p.167-234

PROBST, Elisiana Renata. **A evolução da mulher no mercado de trabalho**. 2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>. Acessado dia: 10/07/2014

RODRIGUES, Joice Meire. MARQUES, Eliza Cristiane de Rezende. **O civilizar da mulher na história da Educação**. 2013.

- ROSENFELD, Cinara L. **Trabalho decente e precarização**. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, junho 2011.
- SANTOS, Márcia Aparecida. **As Abordagens metodológicas dos profissionais da EJA**. Porto Alegre – RS. 2010
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3º ed rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)
- SENNA, Luiz Antonio Gomes (2004). **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. Informativo Técnico-Científico Espaço (Ines), Rio de Janeiro, n. 22, jul./dez., p. 53-58.
- SILVA, Melissa de Oliveira Guimarães. **Violência contra as mulheres: a Lei Maria da Penha e suas implicações jurídicas e sociais em Dourados-MS**. / Cláudia Melissa de Oliveira Guimarães Silva. – Dourados, MS: UFGD, 2010.
- SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu**. V.1,n.2. p. 24-36. 1995
- SHIROMA, E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Dialogicidade e a formação de Educadores na EJA: As contribuições de Paulo Freire**. UFMG, Belo Horizonte – MG. 2013
- SORJ, Bila. **Sociologia do Trabalho: mutações, encontros e desencontros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15,n.43, p. 26-34.2000.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WALBY, Sylvia. Patriarquia. In: **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Editado por William Outhwaite, Tom Bottomore; com a consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine; editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos,. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

ANEXO 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Trajétoria familiar –

Local de nascimento/ trajetória familiar
Motivos da vinda para Florianópolis.
Profissão e a escolarização dos pais
Valorização da Educação e dos estudos no âmbito familiar
Motivos que levaram a pausa nos estudos

Momento presente: Estratégias

Pessoas na mesma residência
Rotina familiar e da entrevistada
Profissão dos integrantes da família e da entrevistada
Divisão das tarefas
Incentivo para os estudos

PESSOAL – A importância da escolarização

Motivos que para retomar os estudos
Qual a importância dessa retomada da escolarização
Projetos futuros (estudos e familiar)