



ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DO CUIDADO: MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Manuela Lopes Silva¹

Ana Leticia Rocha²

Jéssica Martins Queiroz³

Rafael Henrique de Resende Marciano⁴

Juliane Gomes de Oliveira⁵

RESUMO

O texto discute sobre os impactos e desafios que o trabalho do cuidado pode ter no acesso à escolarização das mulheres trabalhadoras e estudantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de relatos trazidos durante o primeiro semestre de 2023. Parte-se da compreensão de Federici sobre a divisão sexual do trabalho, em que o trabalho do cuidado, realizado predominantemente pelas mulheres, ainda que fundamental para a manutenção da vida, é historicamente invisibilizado e desvalorizado. Também discute-se sobre a história da educação feminina no Brasil, em que durante muito tempo, o processo de ensino formava as mulheres com o objetivo de torná-las boas mães e esposas. Além disso, a partir das discussões de Ferraro, apresenta-se como se deu a inversão histórica que ocorreu quanto à escolarização de mulheres, que já foram excluídas das escolas e hoje são maioria no ensino superior e em níveis de alfabetização. Assim como em nossa turma, as mulheres são maioria nas salas de EJA atualmente, e a partir de seus relatos, percebemos que são as responsáveis pela manutenção de suas casas. Essas responsabilidades impactaram a escolarização dessas mulheres, já que muitas saíram da escola para ajudar em casa, porque se

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista da Residência Pedagógica na EJA, manuelalopes@ufmg.br;

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista da Residência Pedagógica na EJA, leticia-rocha33761@gmail.com;

³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista da Residência Pedagógica na EJA, jessicaqueiroz@gmail.com;

⁴ Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista da Residência Pedagógica na EJA, rafaelmarc@gmail.com;

⁵ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Atua como docente de curso superior, é pesquisadora do CEALE- FaE/UFMG e integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA). Atua também na formação continuada de professores do ensino fundamental. Possui vasta experiência como alfabetizadora na RME/BH, além de períodos atuando na coordenação pedagógica no 1º e 2º ciclos, julianegomesoliveira16@gmail.com.



tornaram mães ou pela necessidade de trabalhar, e ainda impactam, porque em muitos momentos, ao retornarem para a escola, precisam priorizar as exigências domésticas, do trabalho e da família. Mesmo com os desafios, a vontade e a determinação de aprender e seguir estudando permanece viva nas estudantes dessa turma de EJA.

Palavras-chave: EJA, Mulheres, Escolarização, Trabalho do cuidado.

INTRODUÇÃO

Embora o Brasil tenha perpassado por um longo histórico de luta popular pela educação pública, universal e gratuita, até os dias atuais uma parcela enorme da população permanece não alfabetizada. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, mais de 14 milhões de pessoas não estavam alfabetizadas no Brasil. Ademais, o PNAD de 2019 apontou que mais da metade da população adulta com mais de 25 anos (51,2%) não havia completado o ensino médio. Esses dados refletem o constante descaso do poder público frente à escolarização da classe popular durante toda a história do país.

Ainda que metade da população adulta no Brasil não tenha completado a educação básica, a EJA permanece sem uma política que atenda de forma eficiente e com qualidade todos os sujeitos que têm direito à essa modalidade, a partir de suas demandas e especificidades, segue sendo ignorada, invisibilizada e marginalizada, carece de recursos, estrutura física e um currículo próprio de qualidade (Brasil, 2016). Perpetua-se o histórico de políticas insatisfatórias, além de discussões escassas dentro e fora do meio acadêmico, e, conseqüentemente, uma formação de professores insuficiente para atuar nessa modalidade.

Nesse sentido, é fundamental compreender a importância da EJA como direito, bem como é evidente a urgência de construir políticas públicas efetivas para garantir uma educação de qualidade social e emancipatória para os jovens e adultos a quem, historicamente, são negados os direitos básicos. Para tal, é necessário conhecer os sujeitos que compõem a EJA.

Para construir políticas públicas efetivas é necessário considerar as diferentes realidades e contextos socioculturais dos sujeitos que constituem a EJA. Sujeitos estes que, historicamente, passam sua infância e/ou adolescência tendo seu direito à educação negado, excluídos do e no sistema escolar. Compartilham isso em comum, mas o que os caracteriza é a diversidade, a heterogeneidade. As salas dessa modalidade são espaços em que a diversidade se encontra, local onde juntos ensinam e aprendem, mulheres, homens, adolescentes, adultos, idosos, pessoas com deficiência, privados de liberdade, em situação de rua, imigrantes, migrantes, negros, indígenas, quilombolas, entre tantos outros. Sujeitos únicos, cada um com sua forma de observar, viver, pensar, agir e ser no mundo. Como afirma o Documento

Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, “Pensar os sujeitos da EJA significa trabalhar para, com e na diversidade” (Brasil, 2016, p. 73, grifo do autor), portanto a EJA é espaço de diálogo entre saberes, de diversidade cultural, de relações intergeracionais, de reconhecimento e valorização das experiências e saberes populares.

Outro aspecto que caracteriza os sujeitos da EJA da zona urbana é o fato de que, majoritariamente, são residentes das periferias, atravessados pela pobreza e negação de direitos. Nesse sentido, o Documento Nacional afirma que o “[...] mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza no país” (Brasil, 2016, p. 30). Com isso, enfrentam não só a exclusão do sistema escolar, como situações precarizadas de moradia, saneamento básico e de trabalho, no direito à cidade por meio da mobilidade urbana, equipamentos públicos insuficientes, desemprego, violência, operações policiais violentas e/ou genocidas, entre outras violações de direitos. É importante destacar que, assim como, 76% dos mais pobres no Brasil são negros (IBGE, 2014), de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019, 75,8% dos estudantes matriculados no ensino fundamental na EJA são negros e, no nível médio 67,8%. Portanto, Silva (2021) defende que a EJA é uma modalidade de ensino negra, e nos provoca a questionar as “[...] correlações entre a desvalorização da EJA e os sujeitos atendidos que a ela tem direito” no âmbito das políticas educacionais (Silva, 2021).

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é de extrema importância na construção de uma formação de qualidade social para professores que atuarão nesta modalidade, ao possibilitar conhecer as realidades daqueles que integram a EJA, e os desafios que permeiam a escolarização desses sujeitos. Além disso, a atuação no PRP, a partir da mediação de um Preceptor alfabetizador e de um Docente Orientador, possibilita aos educadores em formação vivenciar e refletir sobre a prática pedagógica, relacionar os conceitos teóricos, metodológicos e práticos, bem como se envolver no planejamento, nas práticas de alfabetização e letramento e no desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos. (Procópio; Mucci; Iennaco, 2021)

A ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL

Invisibilizadas e excluídas do processo de escolarização durante muito tempo na história do Brasil, hoje as mulheres são maioria nas salas de EJA (PNAD, 2012), segundo a PNAD de 2012, 53.4% das matrículas no Ensino Médio na EJA são mulheres. Bem como, são maioria no ensino superior do Brasil e também no ensino médio. Além disso, os dados da PNAD de 2019 apontam que enquanto 51% das mulheres tinham a educação básica completa, os

homens tinham o percentual de 46,3%. Segundo Ferraro (2008, p. 153), os indicadores educacionais atuais afirmam uma superioridade feminina no que se refere “[...] à alfabetização, à escolarização ou ao rendimento escolar”. No entanto, o autor reitera que embora os dados apresentem que as mulheres estão em igualdade ou superioridade em relação aos homens no que se refere à educação, isso não significa que houve o alcance da igualdade social entre os gêneros. Pelo contrário, homens e mulheres ainda vivem em situação de desigualdade social e econômica.

Ao observar que o trabalho do cuidado invisível é realizado majoritariamente pelas mulheres, ao mesmo tempo que a maioria dos cargos de poder estão centrados nos homens, é possível perceber o quão distante estamos de tal igualdade social. Segundo Federici (2017), o sistema capitalista, para manter sua reprodução e controle, depende da divisão sexual do trabalho, da atribuição de papéis sociais distintos e hierárquicos para homens e mulheres, no qual determina-se que o homem é o centro e o humano, ao passo que a mulher é o segundo sexo, subalterna, submissa e sub-humana (Beauvoir, 1980; Federici, 2017). A autora explica que a divisão sexual do trabalho estabelece o trabalho doméstico e do cuidado para a mulher, define que seu lugar é em casa, no privado, na esfera reprodutiva, em que seu papel é ser mãe e esposa. É sobre os atravessamentos deste trabalho invisível que discutiremos aqui, que compõem a dupla ou tripla jornada das mulheres brasileiras trabalhadoras e estudantes da EJA, responsáveis por cuidar da casa, dos filhos, cozinhar, lavar, manter a vida.

Para conservar com êxito a divisão sexual do trabalho, a socialização opera para internalização dos papéis sociais de gênero de modo que sejam compreendidos como naturais (Federici, 2017). Consequentemente, é indispensável para a perpetuação do poder patriarcal que a socialização feminina direcione e naturalize as mulheres para a maternidade e para o trabalho do cuidado, explorando seu potencial reprodutivo, colocando as mulheres na margem e na pobreza, com profissões desvalorizadas, mal remuneradas e com a invisibilização do trabalho doméstico enquanto trabalho remunerado.

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental para a reprodução dos papéis sociais de gênero, já que desde o início da escolarização feminina no Brasil, houve a perpetuação da naturalização de que mulheres são destinadas à maternidade e ao trabalho do cuidado.

Durante o Brasil Colônia, os primeiros colégios tinham como intuito a formação da elite branca e masculina, portanto, as mulheres em sua esmagadora maioria permaneceram excluídas do sistema de ensino (Stamatto, 2002). Segundo Alves (2006, p. 28), não haviam “[...] escolas públicas femininas e as mulheres eram educadas em escolas confessionais,



localizadas na sua maioria em conventos”. Com isso, a educação das mulheres brancas de elite era centrada na religião. É importante destacar que as mulheres das classes populares, negras e indígenas, não tinham acesso a nenhum tipo de educação escolar durante todo o período colonial (Alves, 2006).

Segundo Stamatto (2002) e Louro (2004), o papel exercido pelas mulheres na Colônia era destinado ao trabalho doméstico e/ou escravizado, para a maternidade e o casamento, ou para a vida religiosa. Nesse sentido, as mulheres recebiam instruções com o objetivo de prepará-las para o trabalho doméstico e para serem boas mães e esposas (Bastos, 2011; Alves, 2006; Stamatto, 2002). Na capital, não havia escolas para as meninas, então aquelas que recebiam instrução, aprendiam, em geral, em casa ou conventos (Alves, 2006; Stamatto, 2002).

Durante o Império, de acordo com Bastos (2011), a minoria das mulheres estudava e perpetuava-se o objetivo de instrução para se tornar uma boa mãe e esposa, com atuação restrita à esfera privada. É importante destacar, conforme a autora afirma, a existência de diversas mulheres com contextos sociais distintos, o que influenciava diretamente em sua educação. Com isso, as mulheres brancas e ricas eram as únicas que tinham acesso à educação formal, enquanto as mulheres brancas e pobres, negras e indígenas eram excluídas do processo de escolarização. Alves (2006, p. 26) afirma que “[...] o significado da escolarização para as mulheres das camadas populares está intrinsecamente ligado à compreensão do trabalho”.

A educação das mulheres de elite no período imperial, ocorria em geral em casa e consistia nos “[...] conhecimentos que as tornassem prendas para um bom marido” (Bastos, 2011, p. 29). Enquanto a educação dos homens era voltada para o desenvolvimento intelectual, a das mulheres buscava a formação do caráter (Vieira, Cruz, 2017; Bastos, 2011), e segundo Bastos (2011), o intuito principal era garantir um comportamento correto e conservar a pureza. Ao mesmo tempo, as mulheres do povo (escravizadas e outras) eram proibidas de acessar a educação escolar (Alves, 2006).

Apesar de todo esforço de perpetuação do domínio e controle frente a escolarização feminina, paulatinamente o número de meninas e mulheres em salas de aula cresceu, tanto como estudantes como professoras (Bastos, 2011). Este fato inicia-se a partir do século XVIII, após as reformas pombalinas, em que houve a abertura de salas de aula e escolas para meninas, já que o ensino era separado por sexo, de modo que as meninas recebiam aulas de professoras mulheres, e os meninos de professores homens (Stamatto, 2002). Com isso, inicia-se também a feminização do magistério, com a inserção das mulheres na carreira de



professoras, a partir da adoção da perspectiva de que mulheres teriam vocação no cuidado das crianças (Vilaca, 2014; Louro, 2004).

Com a separação de salas entre os sexos, é importante destacar que o currículo das meninas era diferente dos meninos. Segundo Stamatto (2002), a primeira legislação específica sobre ensino primário, reitera a discriminação das mulheres, já que afirma a diferença curricular no ensino feminino. A autora explica que “[...] não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’, as prendas domésticas” (Stamatto, 2002).

Nesse sentido, é no século XIX que começa a consolidação do aumento das meninas na rede pública de ensino, na qual havia, para cada três alunos, uma menina (Stamatto, 2002). Além da criação de escolas “mistas”, que fomentou com a inserção de mulheres professoras e estudantes nas salas de aula. Ainda assim, segundo Bastos (2011), o número de escolas que atendiam meninos era muito maior, bem como perpetuava-se a ideia de que

[...] a escolarização de mulheres só era justificada pelo fato de elas precisarem ser educadas para que, assim, se tornassem boas mães, cuidassem bem do processo de higienização da família e da construção da cidadania dos jovens e não para assumir um novo papel dentro da sociedade (Bastos, 2011, p. 31).

Com isso, Alves (2006) também afirma que o objetivo final da educação era impossibilitar que mulheres desempenhassem uma profissão assalariada, de modo que o ensino deveria prepará-las para atuação na esfera doméstica, restrito ao cuidado dos filhos e marido.

Durante o século XX, com o crescimento das matrículas femininas e a inserção das mulheres no magistério, houve o aumento da preocupação, influenciada pela doutrina da Igreja, de que as mulheres que fossem educadas poderiam abandonar sua missão sagrada de tornarem-se mães e esposas, puras e assexuadas (Alves, 2006).

Segundo Vilaca (2014), esse processo de feminização do magistério e o aumento de meninas estudantes, ocorreu no mesmo período do surgimento dos primeiros movimentos feministas no Brasil, que lutavam contra a invisibilização, discriminação e todas as desigualdades que enfrentavam, e enfrentam até hoje. Ferraro (2008) afirma que as pesquisas sobre mulheres no Brasil até 1970 eram praticamente inexistentes, já que quase não haviam estudos em que compreendiam as mulheres enquanto agentes históricos e sociais.

Desse modo, inicia-se uma “[...] inversão histórica no que se refere à alfabetização” de homens e mulheres (Ferraro, 2008, p. 159). De acordo com o autor, a partir da análise de



microdados do Censo Demográfico de 2000 do estado da Bahia, é também a partir dos anos 70 que é possível observar o início de uma transformação nas taxas de alfabetização. A pesquisa analisada por Ferraro apresenta uma tabela de Taxa de alfabetização a partir das variáveis de sexo e cor/raça, segundo as gerações. Com isso, podemos observar que as mulheres (branca e negras) nascidas entre os anos 1970-2000, se comparadas aos homens da mesma faixa-etária, possuíam maiores níveis de alfabetização. Dessa maneira, as mulheres brancas das gerações de 70-80 possuíam 92,15% de taxa de alfabetização e as mulheres negras tinham 88,71%, enquanto os homens brancos tinham 87,19% e os homens negros 81,94%. Esses dados evidenciam que “[...] a intensidade desse movimento de parte das mulheres foi tal, que a taxa de alfabetização da mulher negra chegou a igualar e até a ultrapassar o do homem branco” (Ferraro, 2008, p. 167)

É importante destacar que esses índices elevados de alfabetização estão centrados nos grupos de mulheres mais jovens do país. Essa mesma pesquisa evidencia que nas gerações nascidas até os anos 50, ou seja, os idosos, é possível observar uma hierarquia de sexo e cor/raça, com níveis de alfabetização distintos e distantes. Desse modo, os homens brancos nascidos no período entre 40-50 possuíam 70,58% de taxa de alfabetização, seguido pelas mulheres brancas com 66,05%, os homens negros com 58,44% e por último as mulheres negras com 52,71%. Esses dados são essenciais para compreender que para as gerações mais velhas, as desigualdades quanto à taxa de alfabetização são muito mais fortes, o que pode ser reflexo do processo histórico discutido até aqui.

Além disso, segundo a PNAD de 2014, os homens apresentavam uma taxa de analfabetismo de 8,6% ao passo que as mulheres tinham uma taxa de 7,9%. No entanto, a taxa de analfabetismo dividida por faixas de idade e gênero apresentava que a taxa dos homens entre 15 a 24 anos era de 1,6, enquanto a das mulheres era de 0,6. Já a taxa de analfabetismo daqueles acima de 50 anos era de 17,3 pros homens e 17,8 para as mulheres. Nesse sentido, Ferraro reitera os riscos de que “[...] o fato das mulheres apresentarem índices mais elevados nos grupos mais jovens [...] acabará produzindo a ilusão de igualdade” (Ferraro, 2008, p. 159). Portanto, para compreender os contextos que atravessam a relação entre gênero, raça e educação, é essencial atentar-se à desagregação da população por grupos de idade.

METODOLOGIA



O presente relato de experiência discute sobre os impactos do trabalho do cuidado no processo de escolarização de mulheres estudantes e trabalhadoras de uma turma externa de

EJA, localizada em um aglomerado de vilas e favelas em Belo Horizonte. O texto apresenta a relação dessas trajetórias com a história da educação feminina, assim como a análise dos dados sobre gênero, raça e educação com o recorte geracional, a partir dos relatos e debates em salas de aula em uma turma externa de EJA de alfabetização e certificação.

A escolha do relato parte-se da compreensão de Bondía (2002) sobre a experiência, o autor defende que a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Bondía, 2002, p.25), visto como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, na medida que damos sentido a tais experiências e que fundamentalmente nos provocam formação e transformação.

A fundamentação teórica tem como base a perspectiva da historiadora Silvia Federici (2017) sobre a necessidade da divisão sexual do trabalho para a manutenção do sistema capitalista, na medida que direciona mulheres para o trabalho reprodutivo e do cuidado, que é invisibilizado e não remunerado, ao mesmo tempo que direciona os homens para o trabalho produtivo e assalariado. Bem como, parte-se da compreensão de Ferraro (2008) sobre a importância de analisar as relações entre educação, gênero, classe social, raça e faixa etária.

RESULTADOS

Para compreender o contexto educacional brasileiro atual, é importante entender como as relações de gênero, raça e classe refletem no acesso à educação no decorrer da história do país. Ferraro (2008) discute sobre a relação estreita entre gênero, raça e classe social com a educação. Até o século XX, como podemos observar com as discussões realizadas até aqui, as mulheres negras estavam distantes de acessar o direito à educação, já que em sua maioria, desde o Brasil Colônia, tinham sua mão de obra e seus corpos explorados. Com isso, a trajetória histórica de mulheres brancas é muito diferente das de mulheres negras, isso porque, estas são atravessadas pela dupla exclusão no processo de escolarização, que atinge tanto as mulheres quanto a população negra (Ferraro,2008). Além disso, Rosemberg (1996, p. 119) explica que no decorrer da história, é possível observar que “[...] os índices de analfabetismo para a população negra são constantemente superiores aos da população branca equivalente”. O fato de que a maioria dos estudantes matriculados na EJA são negros reitera isso.

Ao observar a sala de EJA em que atuamos no PRP, é possível constatar a realidade material das análises teóricas trazidas até aqui. Em nossa turma, localizada no maior conjunto de vilas e favelas de Belo Horizonte, a maioria dos estudantes são mulheres negras e idosas, trabalhadoras e/ou aposentadas. Dentre os 14 estudantes frequentes, 10 são mulheres e 4 são homens, 12 são negros, e destes, 9 são mulheres e 3 são homens. Dentre os alunos, 9 são



idosos, 6 mulheres e 3 homens. Há 3 adultas e apenas dois adolescentes, uma menina e um menino. Todas as maiores de idade são mães e/ou avós, principais responsáveis pela manutenção da casa e pelo cuidado dos filhos. Nesse sentido, as discussões entre os alunos que permeiam o cotidiano da nossa sala, relatam os desafios e a rotina diária do trabalho doméstico realizado pelas estudantes.

Os aspectos apontados acima sobre o perfil dessa turma, mostram um reflexo da história da educação das mulheres e dos dados apresentados até então. Embora tenha ocorrido uma inversão quanto às taxas de alfabetização (Ferraro, 2008), muitas mulheres permanecem atravessadas por inúmeros desafios para conseguir se alfabetizar e concluir sua escolarização.

A partir das discussões entre os alunos, que ocorreram durante o primeiro semestre de 2023, foi possível perceber o quanto o papel social de gênero, o trabalho doméstico invisibilizado e a maternidade, de alguma forma, as impediu de acessar a escolarização. Relatos em que as alunas afirmam que saíram da escola muito jovens para ajudar em casa, ou porque tiveram filhos, casaram, bem como, devido a necessidade de trabalhar para sobreviver, ou então os responsáveis não as deixavam estudar, entre outros motivos.

Atualmente, mesmo que muitas sejam idosas, ao final das aulas, vão trabalhar, seja em casa ou também fora. Destas estudantes que trabalham também fora de casa, em sua maioria, exercem trabalhos voltados para esfera do cuidado, como faxineiras ou babás.

Durante as aulas, as alunas relatam sobre os seus afazeres domésticos, contam sobre a rotina, falam sobre seus filhos. A presença de diálogos sobre os filhos foi muito forte em diferentes momentos. A partir das falas das educandas, foi possível perceber o amor e a importância dos filhos para cada uma. Nas aulas, levaram fotos, contaram causos, histórias felizes e tristes, doces e amargas, expressando o carinho pelos filhos, e ao mesmo tempo, os desafios da maternidade, do cuidar da casa, da dor do parto e do vazio que é perder um filho.

As estudantes que são mães e avós, muitas vezes precisaram faltar às aulas para cuidar das crianças. Uma delas, Antônia⁶, que esteve na maioria das aulas durante todo o semestre, faltou uma vez porque sua filha solicitou que cuidasse de seu neto. No dia seguinte, chegou na sala reclamando sobre ter tido que cuidar do neto, explicou que sua filha poderia ter solicitado para outra pessoa, mas ainda assim, foi ela quem foi vista como a responsável por ficar com a criança na ausência da mãe. Também pudemos perceber que Antônia, em diferentes dias, chegava muito estressada na aula. Ao conversar com ela, entendemos que o principal motivo do estresse era porque durante à noite a água acabava na rua de sua casa, e isso fazia com que ela tivesse que acordar extremamente cedo para lavar a louça, e também a impossibilitava de

⁶ Nome fictício





cozinhar, tomar banho e lavar roupa em horários que ela quisesse. Ou seja, ela estava tendo que adaptar toda sua rotina de cuidado com a casa, o que estava impactando sua atenção em sala de aula. Cabe destacar que a partir dos diálogos, a aluna nos relatou que não havia previsão nenhuma para a volta da água, e que essa falta de água é algo comum para os moradores de comunidade, que assim como ela, enfrentam os desafios de acessar direitos básicos, resultado do descaso do poder público frente às periferias.

Durante o semestre, também tivemos a experiência de conviver com uma criança em algumas das aulas na EJA. Isso porque, uma das estudantes, que mesmo idosa trabalha como babá, em alguns dias, precisava cuidar da criança pela manhã, no horário da aula, mas ainda assim continuou indo para a escola. Com isso, a aluna levou a criança algumas vezes, e continuou trabalhando mesmo em seu momento de estudo. A pequena foi muito acolhida pela turma, brincava sentada e em silêncio, e as aulas seguiam.

“De manhã, quando pego ônibus, a maioria das pessoas ali são mulheres, somos nós as que mais trabalham”. Essa fala é de uma das alunas, que mostra o questionamento sobre o quanto as mulheres são trabalhadoras e não são reconhecidas por isso. Houve outro dia, em que outra estudante, Bárbara⁶, também expressou esse questionamento, disse que as mulheres trabalham muito, só elas fazem o trabalho doméstico e que é por isso que os maridos e filhos também precisam ajudar, e então, ela explicou que seu marido a ajuda em casa. Diante de sua fala, as mulheres concordaram, mas algumas também disseram que elas são as responsáveis por cozinhar, lavar e cuidar de todas as demandas do trabalho doméstico. Bárbara, na semana após o dia das mães, chegou na escola e contou que sua filha havia feito um desenho para lhe dar de presente, no desenho havia ela e sua filha dentro de casa; quando perguntou onde estava seu marido, a criança respondeu que tinha saído com os amigos enquanto a mãe estava em casa lavando louça.

Há um casal de idosos em nossa sala. Houve um dia em que eles foram questionados sobre o que iriam fazer depois da aula, o homem me explicou que iria descansar e preencher sua revista de caça-palavras, já a mulher contou que iria fazer as tarefas domésticas, preparar o almoço, lavar louça e roupa, entre outras coisas. Este é um pequeno exemplo, um fragmento, da rotina das mulheres que depois das aulas, continuam trabalhando.

Há também aquelas que saem da aula, trabalham fora e em casa, dentre essas, algumas são idosas e trabalham como faxineiras em casas de família, depois voltam para as suas casas e permanecem trabalhando. Uma das alunas, Célia⁶, é idosa e trabalha com limpeza dois dias da semana pela manhã, e como as aulas na EJA também são no período matutino, a estudante precisa faltar às aulas nos dias em que trabalha. Este fato também é um retrato das reflexões



desenvolvidas até aqui, exemplifica os atravessamentos do trabalho, que impacta diretamente na escolarização de mulheres estudantes das camadas populares.

Além disso, outro aspecto que foi observado no decorrer do semestre, foi de que as estudantes que estão no processo mais inicial da alfabetização são mulheres negras e idosas. São essas que fazem parte das estatísticas trazidas acima, no que refere-se à importância de considerar as gerações ao analisar as taxas de alfabetização. Mulheres nascidas entre as décadas de 1950 e 1960, que tiveram o direito à educação negado durante suas trajetórias de vida, e hoje buscam na EJA voltar a trilhar o caminho da escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar alguns dos exemplos acima, que narram sobre o contexto desta turma a partir da ótica do gênero, é possível observar a importância de compreender quais efeitos da história da educação feminina que reverberam até hoje. Excluídas durante séculos das escolas, a inserção das mulheres nas salas de aula ocorreu atrelada a reprodução e conservação dos papéis sociais de gênero, com o objetivo de formá-las para exercer o trabalho doméstico, no cuidado da casa, marido e filhos. Atualmente, o currículo é o mesmo independente do gênero, mas ainda assim, as mulheres são as principais responsáveis pelo trabalho do cuidado, que ocupa boa parte de suas rotinas e impacta no processo de escolarização.

Ao mesmo tempo que percebe-se a inversão histórica nas taxas de alfabetização, bem como a presença majoritária de mulheres no ensino superior e médio no Brasil, Ferraro (2008) nos alerta sobre a desigualdade de gênero que ainda permeia a educação brasileira, tendo em vista o recorte geracional em sua análise. Com isso, ainda que hoje o cenário seja diferente do século passado, as mulheres negras e idosas principalmente, que tiveram o direito ao acesso à educação negado durante suas trajetórias, seguem com baixos índices de alfabetização.

Ao observar os relatos das mulheres estudantes da turma de EJA em que atuamos no PRP, é evidente que, para muitas, os motivos de terem saído da escola estão diretamente relacionados ao trabalho, tanto remunerado como o trabalho doméstico não remunerado. E hoje, ao retornarem à escola, permanecem com diversos desafios que envolvem o trabalho do cuidado, o que impacta na permanência e na continuidade de estudos de meninas e mulheres estudantes da EJA, tendo em vista que enquanto trabalhadoras e estudantes, vivenciam uma rotina de dupla ou tripla jornada de trabalho.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

BASTOS, Ludimila Correa. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, UFMG, 2011 (Dissertação de Mestrado).

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC, 2016.

FEDERICI, Sílvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: História das mulheres no Brasil/Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. Revista USP, [S. l.], n. 28, p. 110-121, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p110-121.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: A mulher na escola (Brasil: 1549 - 1920). In: História e Memória da educação Brasileira. II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. Educação, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 45–56, 2017. DOI: 10.5902/1984644420116.

VILACA, A. M. A presença da mulher no contexto da História da Educação 1960-1980 - artigo completo. In: X ANPED Sul, Reunião Científica da ANPED - X ANPED Sul ? Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, 2014. v. 1. p. 1-17.