

“SE EU NÃO TIVESSE CASADO, EU NÃO TINHA PARADO DE ESTUDAR”: DESAFIOS PARA IGUALDADE DE GÊNERO NO ACESSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO À CIDADE

Shana Sampaio Sieber*

Juliana Nascimento Funari**

Lorena Lima de Moraes***

Resumo: O presente artigo pretende fazer uma provocação acerca das relações de gênero no acesso à educação, a partir do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Triunfo, sertão de Pernambuco - Brasil, através de uma problematização realizada junto aos estudantes da EJA Regular e Campo em duas escolas públicas. Optou-se pela realização de grupos focais com o apoio de metodologias participativas, tais como a “chuva de ideias” e a “árvore de problemas” para observar as reações dos sujeitos envolvidos, registrar as falas e comportamentos, e analisar as interações entre as/os participantes. Esta reflexão vai demonstrar que mesmo com alguns avanços no acesso das mulheres à educação no Brasil, jovens e adultas(os) da EJA apontam que as desigualdades de gênero somadas às dificuldades de mobilidade, ainda são obstáculos concretos vivenciados pelas mulheres rurais e urbanas, dificultando os caminhos até à escola.

Palavras-chave: Desigualdade de Gênero. Educação do Campo. EJA.

1 Introdução

O presente texto convida a refletir sobre as relações de gênero no acesso à educação a partir do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não só em sua função equalizadora e reparadora, mas também enquanto reflexo de condições sociais desiguais que marcam a sociedade brasileira, e mais especificamente, o sertão pernambucano.

Iniciamos com um resgate histórico sobre a construção da EJA no Brasil frente aos altos índices de analfabetismo da década de 1940, principalmente na região Nordeste do país, abordando como se deu a aproximação das preocupações de gênero, bem como os marcos legais perspectivas que influenciaram esse processo. Veremos ainda, que mesmo com alguns avanços

*Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Mestra em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e graduada em Engenharia Florestal pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Agrônomicas – UNESP/FCA.

**Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA/UFPE e graduada em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo - USP.

***Doutora e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UFRPE/UAST.



no acesso das mulheres à educação no Brasil, os relatos de nossas(os) interlocutoras(es), jovens e adultas(os) do município de Triunfo, explicitam a permanência de desigualdades de gênero vivenciadas nos descaminhos até a escola, as quais vêm comprometendo e limitando o direito à educação.

Mostraremos, através da fundamentação teórica, que houve avanço da participação das mulheres na educação, tendo como referência a obra das autoras Hildete Melo e Débora Thomé, “Mulheres e Poder: histórias, ideias e indicadores”. No entanto, os resultados numéricos silenciam mais do que visibilizam a qualidade dos processos, desenvolvendo-se na permanência (e reprodução) de desigualdades de gênero, que direcionam e limitam a escolha das mulheres, esbarrando na misoginia do mercado de trabalho (MELO; THOMÉ, 2018). A literatura feminista contribui para a nossa discussão na medida em que denuncia as desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres frente às posições privilegiadas de poder ocupadas pelos homens, no sistema capitalista patriarcal (PISCITELLI, 2009), reproduzindo uma divisão sexual do trabalho que impõe determinados papéis às mulheres relacionados ao trabalho reprodutivo, doméstico e de cuidado (KERGOAT, 2009).

A ideia desta pesquisa foi constituída a partir da problematização do acesso à educação no município de Triunfo¹, sertão pernambucano, realizada junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos no meio rural e urbano. Entre os diversos aspectos identificados em sala de aula, como a precariedade dos serviços públicos, as dinâmicas de trabalho, as relações cidade-campo e a própria questão da EJA, nos chamaram atenção para as desigualdades de gênero, motivando a elaboração desse artigo.

O levantamento de informações e dos depoimentos de alunos e alunas se deu em duas escolas públicas do município de Triunfo, as quais atendem a demanda municipal de jovens e adultos da zona rural e urbana: Escola Monsenhor Luiz Sampaio, onde funciona a EJA Regular²; e Escola Fortaleza, uma das escolas onde funciona a EJA Campo.

Nas duas escolas realizamos grupos focais, técnica de pesquisa qualitativa que consiste na reunião de um pequeno grupo de pessoas para diagnosticar e analisar determinados conceitos ou problemas, bem como identificar suas reações frente a determinado assunto (CAPLAN,

¹ Triunfo é um município de pequeno porte que, de acordo com o IBGE (2017) possui 15.221 habitantes, sendo 47,06% da população moradora da zona rural (CENSO, 2010).

² EJA Regular refere-se a EJA que funciona na cidade, baseada em métodos de ensino-aprendizagem do ensino regular que se diferencia do fazer pedagógico da educação do campo, que tem como referência a EJA Campo no município de Triunfo (PE).



1990), neste texto orientado para a questão de gênero. Com o apoio de metodologias participativas, tais como a “chuva de ideias”³ (GEILFUS, 1997) e a “árvore de problemas”⁴ (VERDEJO, 2007), foi possível observar as reações dos atores envolvidos, registrar as falas, comportamentos e performances, e ainda, analisar as interações entre as/os participantes, dos grupos com as pesquisadoras e entre os grupos e os temas debatidos. Utilizamos gravador de áudio para registrar as conversas e discussões promovidas por essa estratégia metodológica.

Na EJA Regular, trabalhamos com a divisão de três grupos de estudantes, provenientes de três realidades diferentes: oriundos do meio urbano, que moram na cidade; oriundos do meio rural que continuam no campo e alunos e alunas que se mudaram do campo para a cidade. Participaram deste momento dezesseis alunos, sete homens e nove mulheres jovens e adultas(os), integrantes da mesma turma do ensino médio da EJA Regular. O professor responsável pela turma também participou da atividade enquanto informante da pesquisa, auxiliando, em alguns momentos, na mediação do processo de diálogo.

Nessa etapa, a problematização no grupo focal foi conduzida através de uma metodologia participativa denominada “chuva de ideias”, identificando fatores-chave vivenciados por alunas e alunos no acesso à educação; através das seguintes perguntas geradoras: Por que você parou de estudar? Neste momento, por que escolheu a EJA? O que poderia ter evitado a sua saída da escola? O que fez vocês voltarem a estudar? Quais são os problemas enfrentados pelas/os alunas/os no acesso à educação? Essa metodologia possibilitou um momento de aprendizado, reflexão e diálogo entre as/os estudantes que participaram do grupo, bem como estimulou a elaboração de um diagnóstico dos problemas percebidos e vivenciados por elas/es (GEILFUS, 1997).

Na EJA Campo, por sua vez, reunimos na mesma sala duas turmas, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio, trabalhando com dois grupos de estudantes, todos moradores da zona rural. Participaram deste momento dezessete alunos, sete homens e dez mulheres jovens e adultas(os). A professora responsável pelas duas turmas participou enquanto informante e mediadora do processo junto às pesquisadoras.

³ A “chuva de ideias”, de acordo com Geilfus (1997), tem como objetivo obter informações pertinentes, e de forma rápida, de grupos focais diretamente envolvidos com a problemática estudada, que no nosso caso é o acesso e a permanência de alunos da EJA Regular à educação. Através dessa estratégia metodológica pode-se trabalhar com temas mais abertos para coletar ideias gerais e percepções das pessoas; e/ou investigar pela primeira vez um aspecto da vida de uma comunidade ou grupo.

⁴ Segundo Verdejo (2007), a “árvore de problemas” consiste em identificar e analisar um problema com a finalidade de estabelecer as causas primárias como ponto de partida para buscar soluções. O desenho de uma árvore representa simbolicamente a(s) realidade(s) estudada(s), tendo o tronco da árvore como representação do(s) problema(s) identificado(s); as raízes, as possíveis causas; e os galhos, os efeitos do(s) problema(s).



Nesse momento, aplicamos, com cada um dos grupos focais participantes, a metodologia da “árvore de problemas”, diagnosticando problemas e identificando alternativas a partir do diálogo e reflexão coletiva sobre o acesso à educação. Trabalhamos com uma adaptação da “árvore” desenvolvida por Verdejo (2007), a partir de uma representação dos problemas vivenciados por alunos e alunas da EJA Campo relacionados à educação. O tronco da árvore representou os problemas vivenciados por alunos e alunas da EJA Campo no acesso à educação; e a copa, as alternativas encontradas. Aqui, também utilizamos as mesmas perguntas geradoras trabalhadas na EJA Regular, acima mencionadas: Por que parou de estudar? Por que escolheu a EJA? O que poderia ter evitado a saída da escola? O que fez vocês voltarem a estudar? Quais são os problemas enfrentados pelas/os alunas/os no acesso à educação? Com o recorte de gênero, buscamos identificar como as relações de gênero são vivenciadas pelos diferentes sujeitos da educação, no campo e na cidade, desde o município de Triunfo (PE).

2 A trajetória da educação de jovens e adultos na interface das discussões de gênero

No Brasil, a educação de jovens e adultos surge no enfrentamento à questão do analfabetismo, sendo que na década de 1940 metade da população (50%) entre 15 anos ou mais era de analfabeta (BEISIEGEL, 2010). Não havia uma política definida de educação escolar e os censos demográficos do final do Século XIX até 1940 se limitavam às informações das condições de alfabetização da população (MELO; THOMÉ, 2018).

No campo da educação escolar, até meados da década de 1940, a instrução primária das crianças era a preocupação inicial, resultando na elaboração, em 1945, do Decreto nº 19.513 que representou o marco fundamental para a instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos, destinando à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário (BEISIEGEL, 2010).

Nesse período houve, ainda, importantes iniciativas para a educação de jovens e adultos com a implantação do ensino supletivo, a exemplo da criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e da Campanha de Educação de Adultos, a fim de trazer alternativas para a grande “massa de analfabetos”.

Nos anos de 1950, destaca-se a criação Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), instituída em 1958, assim, novas perspectivas para o analfabetismo começaram a ser construídas para além da mera capacidade de ler (BEISIEGEL, 2010).



A partir da finalidade de levar a educação de base ao meio rural brasileiro, a CNER tinha como objetivos centrais elevar os níveis econômicos das populações rurais por meio de técnicas avançadas da organização da produção agrícola e do trabalho, bem como estimular a cooperação dos serviços educativos através da educação rural. Com o fortalecimento do processo de industrialização, urbanização e modernização brasileira, a educação rural se torna instrumento importante na pauta da agenda nacional, como estratégia para conter o fluxo migratório e elevar a produtividade no campo, atendendo aos princípios do ‘ruralismo pedagógico’ (MATTOS, 2010).

De acordo com Oliveira e Barbosa Filho (2011), é na década de 1940 que encontramos vínculos entre as propostas da educação rural e a educação de adultos, com base em uma prática discursiva urbanizadora da educação rural, que pressupunha o desaparecimento da sociedade rural, como materialização da educação domesticadora do homem do campo. É importante considerar que na história da educação brasileira, outras perspectivas emergem da demanda da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais e da educação popular, que requeriam uma educação capaz de superar a educação rural, tal como a Educação do Campo questionadora da dependência política e assistencial do Estado (CALDART, 2008).

A questão do analfabetismo fortemente constatado no meio rural engendrou uma necessária aproximação da EJA com a Educação do Campo, constituindo-se em um contexto de naturalização da ausência do Estado e no qual os próprios sujeitos não se reconhecem como sujeitos de direitos (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011). De acordo com Oliveira e Barbosa Filho (2011) não há o reconhecimento dessa dívida do Estado por parte dos formuladores das políticas públicas, resultando no entendimento de que não é necessário investir em políticas públicas para a EJA no campo, já que o campo está fadado ao “esvaziamento”, da mesma forma que a EJA, que não consegue justificar sua demanda se a universalização da educação básica no país for mesmo efetiva. O problema é que essa visão ignora que o sistema de ensino é estruturado nas desigualdades sociais e educacionais ao mesmo tempo que as reproduz.

No esforço de fazer uma contextualização cronológica da educação brasileira, retornamos para a década de 1960, trazendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que de acordo com Rose Furlan (2007), garantia apenas a gratuidade (e não a obrigatoriedade) do ensino primário e permitia aos maiores de 16 anos obterem o certificado de conclusão do curso ginasial e aos maiores de 19 anos o certificado do curso colegial, mediante a prestação de exames de maturidade, sem o cumprimento do regime escolar.

Apesar da LDB de 1961 (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) apresentar uma visão incipiente no reconhecimento da diversidade e identidade dos sujeitos de direitos expressada em seu interesse de favorecer a adaptação do “homem” ao meio rural⁵ (artigos 1º e 105º), acabou favorecendo o avanço da participação das mulheres no sistema universitário, permitindo que as mulheres que haviam cursado as escolas normais ou pedagógicas do país pudessem ingressar nas universidades (MELO; THOMÉ, 2018).

O analfabetismo só começou a diminuir no país a partir dos anos 1960, período em que as mulheres representavam 53% da população analfabeta. Nos anos 1990, já caminhávamos para um avanço no sentido de atingirmos maior igualdade de oportunidade no acesso e na permanência para ambos os sexos na escola (MELO; THOMÉ, 2018). No entanto, a crítica existente na literatura referente a esses resultados traz para o debate as desigualdades associadas à questão racial e origem econômica (ROSEMBERG, 2001; MELO; THOMÉ, 2018).

A conjuntura da década de 1960 é representativa na história brasileira da educação, havendo o engendramento de diversas iniciativas de educação popular a partir de movimentos de cultura, entre os quais podem ser destacados: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife-PE, 1960; “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler”, em Natal-RN, 1961; Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes, em 1961; Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), em 1961; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba, em 1962; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que inovou radicalmente os conceitos e os métodos de alfabetização (WANDERLEY, 1984; FAVERO; FREITAS, 2011; CARCAIOLO, 2018).

De acordo com Santos e Sousa (2012), outras iniciativas populares se manifestaram neste período, tais como as organizações de educação do campo inspiradas em modelos franceses: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Criadas no Brasil, a partir de 1969, no estado do Espírito Santo, essas iniciativas associam o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano no campo, trazendo como proposta a pedagogia da alternância, a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar.

Sabemos que a EJA é uma modalidade da educação básica que se pauta em muitos princípios e concepções da Educação Popular, referenciando-se em experiências dos

⁵ É interessante destacar que em meados da década de 1960 estava em curso no Brasil o modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, em que os currículos oficiais tinham um enfoque “tecnicista” que atendia o processo de industrialização (FURLAN, 2007).



movimentos de cultura e de educação popular dos anos 1950 e 1960. Essas experiências contribuíram para tensionar as práticas de escolarização vigentes, consideradas como assistencialistas, compensatórias e infantilizadoras; possibilitando a criação de um método de alfabetização de adultos que rompia com as práticas existentes (GODINHO et al., 2017).

A história da educação de adultos no Brasil é marcada pela repressão e amortecimento de muitas iniciativas de educação popular na época da ditadura militar (1964-1985), no momento em que a Igreja Católica começava a contestar as ações do Estado na direção de uma linha progressista que favorecia os processos de sindicalização rural e de consolidação dos movimentos sociais (SIEBER, 2016).

A partir da década de 1990 há um esforço internacional para a educação de jovens e adultos e educação do campo, representando, para a Organização das Nações Unidas, o Ano Internacional da Alfabetização. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) começam a propor uma abordagem global do problema educacional no mundo em prol de reformas educativas, destacando a educação de jovens e adultos. Até o momento, foram realizadas seis CONFINTEA's, tendo como referência a V Conferência realizada em Hamburgo, em 1997, e a VI Conferência, que aconteceu no Brasil, na cidade de Belém, no ano de 2009.

A V CONFINTEA se destaca no âmbito das discussões de gênero, trazendo como pauta do evento e da “Agenda para o Futuro” o tema de estudo IV: “Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres” (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, há um apelo para a igualdade de oportunidades em todos os aspectos ligados à educação, como solução dos problemas enfrentados pela humanidade, sobretudo pelas mulheres, excluídas de tomadas de decisões no seio familiar, comunidade e sociedade em geral.

Essa Conferência destacou que “para as mulheres pobres, a simples necessidade de sobreviver se torna um obstáculo à educação” (BRASIL, 2012, p. 229). Nesse sentido, os sistemas educacionais teriam o papel de combater obstáculos que impedem as mulheres ao acesso à educação, fazendo com que elas se empoderem da necessidade de se organizar e participar dos processos de tomada de decisão em espaços políticos (BRASIL, 2012).

A Agenda para o Futuro da V CONFINTEA define novos compromissos em favor do desenvolvimento da aprendizagem de adultos, se concentrando nas preocupações comuns da humanidade na direção da transformação social, trazendo no âmbito das desigualdades as relações de gênero (BRASIL, 2012).



Nos anos de 1960, destacamos no cenário internacional a rearticulação dos movimentos feministas e identitários, expressada no fortalecimento dos movimentos de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Na “segunda onda” do feminismo internacional, os Estados Unidos foi um dos principais centros de irradiação, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. Essa influência do feminismo internacional trouxe como resultado para as políticas brasileiras, instrumentos jurídicos voltados para o enfrentamento das situações de desigualdade de gênero, injustiça e iniquidade no âmbito da educação (BRASIL, 2007).

Historicamente, as mulheres vêm constituindo o público específico da EJA, seja pela sua trajetória mais ampla de “não acesso” à educação, seja pela sua maior inserção em projetos de escolarização (SOUZA; FONSECA, 2008). Desde 1990, as mulheres têm alcançado indicadores educacionais favoráveis que, segundo Melo e Thomé (2018), podem ser explicados pela adoção de políticas de universalização para a educação básica que atenderam aos nascidos nos anos 1980. Com a redução das taxas de analfabetismo no contingente de mulheres, a demanda por níveis subsequentes da educação escolar se torna cada vez mais evidente (SOUZA; FONSECA, 2008).

Entre as décadas de 1980 e 1990, destacam-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. De acordo com Rosemberg (2001), as reformas educacionais que vêm sendo implantadas desde a década de 1990 estão arraigadas na perspectiva neoliberal, pautadas na obtenção de ganhos de “qualidade”, restringindo o uso dos recursos públicos e a ação do Estado, que têm se manifestado em limitações na desconstrução das desigualdades de gênero.

No entanto, para Rosemberg (2001), o sistema educacional enquanto instância de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos ainda vêm produzindo e reproduzindo desigualdades de gênero, classe, raça e geracionais, como fomentador de um mercado de consumo (materiais escolares, equipamentos, transporte, etc.) e de trabalho (em relação ao sistema educacional propriamente dito interno e nos bens e serviços auxiliares).

As análises de Melo e Thomé (2018) também evidenciam desigualdades de gênero e raciais no acesso à educação, principalmente quando se questionam os aspectos qualitativos encobertos pelas taxas de evolução da erradicação do analfabetismo no país. Com o Censo de 1991, temos um avanço metodológico nas pesquisas estatísticas, que passaram a contemplar dados referentes ao acesso à educação.

Os resultados desse Censo demonstraram taxas escolares mais vantajosas para as mulheres, desde o nível elementar até o nível universitário, apontando resultados positivos na

corrida pela educação (MELO; THOMÉ, 2018). Em 1992, a média dos anos de estudo entre homens e mulheres se iguala, mantendo ainda uma diferenciação entre a população branca e negra (dois anos a mais para a população branca em média de anos de estudo).

Nesse período, a taxa de analfabetismo da população brasileira era de 17,2% e atingia principalmente as mulheres negras; sendo que 46,4% das mulheres negras do Nordeste eram analfabetas (MELO; SOARES, 2006). Apesar da redução da taxa de analfabetismo da população negra, a diferença entre brancos e negros se acentua para grupos etários acima de 25 anos de idade evidenciando que a questão racial também é determinante para o acesso à educação (MELO; THOMÉ, 2018).

Os resultados evidenciados por Melo e Thomé (2018) revelam que, apesar de um posicionamento superior das mulheres em relação aos homens na taxa de alfabetização, tanto para as brancas quanto para as negras (que hoje se expressam em 50% das crianças na pré-escola, 53% das estudantes no ensino médio, 57% no ensino superior e 56% em mestrado e doutorado), esses resultados não podem omitir a permanência do problema do analfabetismo, principalmente entre os mais velhos.

Com a evolução no enfrentamento ao analfabetismo há uma ampliação do número de estudantes no ensino superior, demonstrando que as mulheres e os homens apresentam diferenças em relação à escolha das carreiras. Segundo Melo e Thomé (2018), há um predomínio de homens nas áreas das engenharias civil, elétrica, mecânica, além das ciências da computação e ciências agrárias. Já as áreas que comportam a educação e as profissões de cuidado, como letras, serviço social, pedagogia, psicologia e enfermagem, são predominadas por mulheres.

O esforço das autoras mostra que, mesmo com dados oficiais otimistas, estes são incapazes de medir a qualidade dos processos, baseados na permanência de papéis de gênero tradicionais, que direcionam e limitam as escolhas das mulheres. Reduzir os resultados em taxas numéricas parece silenciar, ainda, as dificuldades vivenciadas pelas mulheres na conciliação entre os cuidados com a família, trabalho e sua trajetória educacional. Concentradas nas áreas de educação, humanidades e saúde, o avanço educacional das mulheres apenas reafirma a continuidade do sexismo presente na sociedade, esbarrando na misoginia do mercado de trabalho evidenciada por menores rendimentos médios mensais (MELO; THOMÉ, 2018).

Na área das políticas públicas de educação (e para outras áreas), um importante avanço para as demandas de gênero é o encaminhamento (pelo governo brasileiro) de relatórios



periódicos ao Comitê da ONU pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Comitê CEDAW), a partir de 2002 (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172) foi conservador em relação aos temas relativos à identidade de gênero e orientação sexual, mantendo silêncio em torno das temáticas que envolvem a sexualidade para uma educação inclusiva e de qualidade. Assim, nas relações escolares ainda não há uma discussão sobre as discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, e muito menos detalhamento das definições e derivações das relações de gênero (BRASIL, 2007).

A implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais⁶ contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II, (PNDH II-2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM-2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) (BRASIL, 2007).

Em uma sociedade conservadora, na qual os direitos das mulheres não são permanentes, durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014, ficou evidente a derrocada sofrida pelas mulheres e pela população LGBT com a substituição pelo Senado Federal⁷, no Art. 2º sobre as diretrizes do PNE, da ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” pela expressão genérica: “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Em 2015, no processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) em todo o Brasil foram criadas, com o protagonismo de grupos religiosos conservadores e fundamentalistas, leis para proibir a introdução das discussões de gênero e sexualidade nas escolas (AZEVEDO et.al, 2015; AMARO, 2016).

Atualmente, em um contexto de crise política e econômica, os estudos de gênero e feministas são fundamentais para construção de estratégias e alternativas frente aos retrocessos nas políticas públicas e acentuação do conservadorismo, que ameaçam os direitos das mulheres no acesso à educação, bem como fomentam a reprodução de discriminações nas escolas. Os feminismos representam um conjunto de teorias, movimentos políticos e práticas que buscam

⁶ Ver em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso em: 19 de nov. de 2018.

⁷ Através de intensas polarizações entre os movimentos LGBT e feministas e grupos fundamentalistas religiosos, foram realizadas diversas audiências públicas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (AMARO, 2016).



a construção de direitos iguais por meio do fortalecimento das mulheres e da sua libertação, a partir do enfrentamento ao sistema patriarcal e padrões de gênero (MELO; THOMÉ, 2018).

3 Problematizando as desigualdades de gênero na educação nos (des)caminhos vivenciados por jovens e adultos/os

Entendemos o conceito de gênero como uma construção social, perspectiva que vem desconstruindo determinações biológicas associadas às formas de subordinação das mulheres aos homens. De acordo com a historiadora Joan Scott, gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização dessas relações vão corresponder às mudanças nas representações de poder, assumindo vários sentidos, e tornando-se a possibilidade de uma realidade mais igualitária (SCOTT, 1995).

Como observado anteriormente, a literatura e a pesquisa censitária (desde o Censo de 1991) mostram que as mulheres apresentaram mais avanços que os homens no acesso e processo educacional, desde a alfabetização até a universidade (MELO; THOMÉ, 2018). No entanto, como apontam diversas pesquisadoras, é preciso olhar para esse dado de forma contextualizada, observando a permanência e até mesmo o aumento das desigualdades de gênero no Brasil (WEF, 2016). Esse fato se expressa concretamente na vida das mulheres, que possuem as mais sobrecarregadas jornadas de trabalho, são o maior número em trabalhos informais e precarizados e recebem os menores salários em todas as carreiras profissionais, entre outros dados (GUEDES; ARAÚJO, 2011).

Através das falas das alunas e alunos da EJA Regular e Campo do município de Triunfo - PE, pudemos analisar que tanto na zona rural como na urbana, as relações de gênero, arraigadas na cultura patriarcal geram diferentes condições de acesso à educação para homens e mulheres. No campo, as assimetrias nas relações de gênero parecem ser mais evidentes, tendo como contexto as dificuldades intrínsecas à acessibilidade da população rural ao processo educativo, inseridas no conservadorismo do mundo rural (FISCHER, 2006), através de um forte controle moral existente nas famílias e comunidades (MORAES, 2018).

Sobre o acesso e permanência no sistema educacional, de acordo com Melo e Thomé (2018), é comum a justificativa de que os meninos deixam a escola por dois motivos: pela concorrência ao mercado de trabalho e por desinteresse pessoal. De acordo com essas autoras, as mulheres acabam concluindo os estudos com maior frequência; no entanto, o problema da gravidez na adolescência é o maior agravante para sua permanência no processo de formação (MELO; THOMÉ, 2018). A fala de uma das alunas mostra que, no desafio do acesso e

permanência escolar no meio rural de Triunfo, além da precariedade do transporte limitando o acesso à escola, existe a deficiência na oferta da etapa do ensino médio na educação básica. Em um recorte de gênero, percebemos que as mulheres enfrentam, ainda, a questão da maternidade e limitações impostas pela própria família:

Aluna 1 (EJA Regular): Quando eu terminei a oitava série na Fazenda Milton Pessoa e tinha que ir pra Jericó ou vir pra cá [cidade], na época eu acho que era o científico e o magistério, em Jericó. Aí eu vinha pra morar na cidade e ficar a semana inteira ou ir pra Jericó de carro. E, eles, o povo ignorante de antigamente não deixava, aí a gente fez de tudo, tudo pra eu ir pra Jericó, porque tinha um carro⁸ pra eu fazer lá no Jericó. Só que eles não, não deixaram. Aí eu voltei pra minha família, lá em São Paulo que eu morava. Nessa época eu tava morando com meus avós. Fui pra São Paulo. Só que quando eu cheguei lá ao invés de estudar eu engravidei. Aí veio filho, aí agora veio a oportunidade que deu certo agora eu não ia contra a opinião deles, né, porque eles não queriam que eu fosse, como que eu ia? Aí, eu não tive como estudar por conta disso. Porque se lá em Milton Pessoa tivesse, eu tinha continuado lá. Se naquela época tivesse o carro todo dia, que nem tem hoje, todos os horários... Porque assim, só tinha carro à noite, aí eles não deixavam⁹.

A questão do trabalho se configura como uma dimensão importante no contexto da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando-se como um dos indicadores de expulsão escolar. Ressalta-se que o trabalho é um fator importante que permeia a educação; tanto para incentivar o acesso, como para limitar (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011). No município de Triunfo, quando perguntamos o porquê da opção pela EJA, tivemos respostas como: “porque eu trabalho”; “não tem ensino médio à noite, inclusive, no ano passado ficaram muitos alunos sem estudar por conta disso”. Dessa forma, observamos que no contexto estudado o fator do trabalho limita muito mais do que incentiva os estudos, havendo uma dificuldade na conciliação das atividades. As respostas obtidas também nos levam a questionar a EJA enquanto “escolha” na região estudada, já que acaba sendo a única “opção” daqueles/as que precisam trabalhar, se configurando como consequência da expulsão¹⁰ escolar problematizada por Paulo Freire (1995).

⁸ Quando se menciona a questão de transporte, os alunos e alunas se referem aos carros de linha (caminhonetes D20), privados, que atuam tanto no serviço particular, como também fazem contratos com a prefeitura.

⁹ É interessante ressaltar que a relação entre campo e cidade está muito presente na educação de jovens e adultos da EJA Regular. Com a fala da aluna observamos um problema típico dos alunos e alunas do campo no acesso à educação, referente às dificuldades de transporte que se somatizam às opressões vividas pelas mulheres. A aluna da EJA Regular saiu do campo e foi morar na cidade de Triunfo, estudar e trabalhar; depois de ter morado um tempo em São Paulo. A migração para o estado de São Paulo é um fato recorrente na vida dos/as sertanejos/as pernambucanos/as, frequentemente para buscar oportunidades de trabalho.

¹⁰ No livro “A Educação na cidade” Paulo Freire recusa o conceito de evasão escolar, abordando que a “expulsão” das crianças de classes populares da escola é causada pela estrutura da sociedade, que cria uma série de impasses e dificuldades (FREIRE, 1995).

Quando perguntamos quais são os problemas enfrentados pelos alunos/as no acesso à educação, novamente a questão do trabalho foi relevante entre as reflexões das alunas e alunos que precisavam “escolher entre trabalho e estudo”. Nesse sentido, o ingresso na EJA expressa sua função reparadora e equalizadora destacada no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE):

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a todos os trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p.9).

Essa estrutura histórica do sistema educacional, negadora de direitos e sujeitos, se reflete de forma diferente entre homens e mulheres. No sistema capitalista-patriarcal-racista os homens ocupam posições privilegiadas de poder (PISCITELLI, 2009) ao mesmo tempo que, através de papéis de gênero socialmente construídos, são responsabilizados pelo trabalho produtivo como provedores de renda monetária (GUEDES; ARAÚJO, 2011). As contradições desse modelo podem ser elucidadas no seguinte depoimento de um aluno:

Pesquisadora: Por que vocês pararam de estudar?

Aluno 2 (EJA Regular): Por causa do trabalho. O problema pra nós era o meu pai, não que ele proibisse de estudar, se tivesse condições, eu sei que ele tinha (permitido)... A questão de não ter acesso à escola foi por causa que eu me preocupava muito com o serviço. Que nem eu lhe falei, eu parei de estudar em 93. Eu parei de estudar lá no sítio quando eu fazia a terceira série. Aí, durante o dia, aí, devido o trabalho a gente optou para estudar à noite. Aí, só tinha no Alfredo (nome da escola) à noite. Aí, a gente saía lá do sítio, doze homens a pé. Eu ainda aguentei um ano e seis meses. E aí, quando foi na quinta série eu não aguentei por causa disso aqui, ó. Porque eu trabalhava de dia e andava aquela tarefa toda pra cá a pé, a noite, só que os que continuaram, hoje eles estão lá em São Paulo, com salários e bons empregos porque conseguiram. E eu congelei e eu tô aqui. Eu sou exemplo. Eu não superei a dificuldade. Eles superaram. O segredo é a força de vontade, né.

Essa fala contextualiza as opressões e negações de direitos experienciadas por estudantes da zona rural do município de Triunfo na conciliação entre trabalho e acesso à educação. Na dura realidade expressada pelo estudante, observamos ainda, que se reuniam “doze homens a pé” para ir até a escola, nenhuma mulher. Essa informação é importante para demonstrarmos como as diferenças de gênero se desenvolvem dentro das diversas injustiças e dificuldades enfrentadas por alunos e alunas, elucidando o profundo entrelaçamento entre as opressões de gênero e classe (SAFFIOTI, 1997). Para as meninas não havia a opção de caminhar até a escola junto aos homens? Quais eram/são as barreiras materiais e simbólicas que

impediam as mulheres e meninas rurais de se “esforçarem”, como os homens, para chegar até a escola?

Tanto na EJA campo como na cidade, os alunos e alunas expressaram em suas trajetórias barreiras relacionadas à locomoção, devido à distância das comunidades e a ausência/insuficiência de transporte. Corroborando com Oliveira e Barbosa Filho (2011), observamos que a falta de transporte, é uma das causas da expulsão escolar dos educandos.

Nesse sentido, permanecer no campo, por exemplo, significava falta de oportunidade de estudo, tanto pela ausência de escolas no campo, como pela falta de transporte até as escolas da cidade. "A opção mais adequada", porém, custosa, era sair do campo e ir estudar na cidade, implicando na migração efetiva do campo para a cidade. Destacamos que essa questão da locomoção é vivenciada de formas diferentes entre homens e mulheres, já que na ausência de serviços públicos adequados reforça-se a exclusão das mulheres ao espaço público que historicamente lhes foi negado (PERROT, 2007).

Na perspectiva da divisão sexual do trabalho, arraigada na separação e hierarquização entre o trabalho feminino e masculino, as mulheres são responsáveis pelo trabalho reprodutivo, provedoras dos serviços domésticos e dos cuidados da família (KERGOAT, 2009), sendo subordinadas historicamente ao espaço doméstico e privado, bem como excluídas do espaço público (PERROT, 2007), tal qual é a escola: “ia não, estudar não, porque mulher casada era pra tá em casa” (Aluna 3; EJA Regular). O depoimento de uma das alunas ressalta o casamento como um impeditivo à ascensão profissional e à autonomia, considerando-o um obstáculo para o seu acesso à educação:

Pesquisadora: O que poderia ter evitado a saída da escola?

Aluna 3 (EJA Regular): Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar. (...)Eu caçava alternativa de todo lado, pra ver se eu voltava a estudar e não achava, aí depois quando eu me separei, oxe, foi a coisa mais fácil do mundo eu voltar a estudar. E tenho um filho pequeno. Eu tô aqui, mas eu tô pagando uma pessoa pra ficar com meu filho em casa. Creche tem durante o dia, né. Mas e à noite, pra quem trabalha? Quem trabalha tem que vir a noite. Se eu não tivesse casado, eu tinha terminado. Se eu não tivesse casado eu já tinha feito quatro faculdades.

A fala acima aponta de forma explícita o casamento como obstáculo concreto ao acesso à educação de mulheres, pois, as obrigações sociais das esposas impedem as mulheres de acessarem o espaço público e, conseqüentemente, se distanciarem dos aparelhos educacionais e do mercado de trabalho qualificado. Podemos notar no depoimento que havia o interesse pelos estudos; a aluna relata sobre a “facilidade” de retornar aos estudos após a separação, mesmo diante das dificuldades apresentadas – ter um filho pequeno; trabalhar durante o dia e estudar a



noite; pagar alguém pra ficar com a criança, enquanto ela estuda – que aparentemente não se apresentam tão penosas frente à dinâmica do casamento.

No diálogo entre homens e mulheres em sala de aula, ficaram evidentes as diferenciações dos papéis de gênero e a divisão sexual do trabalho que, no campo e na cidade, estabelecem uma invisibilidade e desvalorização dos diferentes tipos de trabalho realizado pelas mulheres (KERGOAT, 2009). Quando abordamos junto a turma do EJA Campo a construção de alternativas capazes de fortalecer o acesso à educação, por exemplo, foram destacados pelos homens processos que beneficiassem a comercialização da produção agrícola familiar. No entanto, conforme o depoimento a seguir da Aluna 4, na prática essa alternativa beneficiaria muito mais os homens do que as mulheres, os quais de acordo com a literatura, dentro dos papéis de gênero no meio rural dominam os processos produtivos relacionados à geração de renda monetária, bem como à gestão financeira dos recursos gerados pela família (SILIPRANDI, 2011; SCHOTTZ et al., 2015).

Outra questão que se expressa no depoimento da mesma aluna (Aluna 4), é que o seu trabalho é desvalorizado pela própria família. Embora a fala não apresente elementos que possibilitem diferenciar o tipo de trabalho realizado pela aluna (produtivo ou reprodutivo), destacamos que tanto o trabalho doméstico e de cuidados, como o trabalho produtivo na agricultura familiar, desenvolvidos pelas mulheres, comumente não são considerados trabalho e são invisibilizados:

Aluna 4 (EJA Campo): E vocês só pensam no benefício pra vocês? E nós mulheres, nós não trabalha na roça muito não?

Aluno 5 (EJA Campo): Não, mas não tem a família? De um jeito ou outro tem a família, não é não?

Aluna 4 (EJA Campo): Mas nós também precisa de dinheiro, não é não?

Aluno 5 (EJA Campo): Não, mas você ajuda. Pensando, é ajuda também.

Aluna 4 (EJA Campo): Ajuda bem, mas meu pai não dá dinheiro a eu, não!

Aluno 5 (EJA Campo): Seu pai dá dez conto a tu por semana?

Aluna 4 (EJA Campo): Pai? Pai não dá dez centavos, meu filho. Se pedir vinte ele diz que eu fosse trabalhar... Mais do que eu trabalho?

“É trabalho, não é ajuda” é a retórica feminista que vem ecoando a voz de muitas mulheres rurais que estão no processo de reconhecimento do seu trabalho produtivo na agricultura familiar (SILIPRANDI, 2011; SCHOTTZ et al., 2015). De acordo com Schottz et al. (2015) este reconhecimento não ocorre de maneira automática; surge após processos de reflexão que fazem com que as mulheres comecem a se enxergar e superar cenários de desvalorização do seu próprio trabalho, seja pelos maridos, pelos pais, filhos ou pela comunidade.

Com a pergunta geradora “O que fez vocês voltarem a estudar?” observamos que para as mulheres a decisão de voltar a estudar envolve motivações e desafios relacionados a ressignificação, dentro das famílias, dos papéis impostos pela maternidade e pelo casamento. Alunas da EJA Regular expressaram não apenas as opressões sofridas pelas mulheres no casamento, que muitas vezes leva à restrição do seu acesso ao espaço público; mas também suas formas de resistência às limitações produzidas pela cultura patriarcal, capazes de desconstruir os papéis de gênero e provocar mudanças nas famílias.

Aluna 3 (EJA Regular): Eu mesma, voltei a estudar depois que eu me separei, porque ele disse que mulher casada não era lugar de escola não, à noite, principalmente.

Aluna 6 (EJA Regular): Eu voltei a estudar porque foi, uma forma de me superar! Hoje quem fica com eles [os dois filhos] é o meu marido.

Quando perguntamos na EJA Regular o que poderia ter evitado a saída da escola, percebemos novamente as desigualdades vivenciadas entre mulheres e homens, provenientes de um patriarcalismo que se expressa em questões concretas. “Se eu tivesse ido contra a minha família...” essa frase da Aluna 1 da EJA Regular representa como a família tem um papel mantenedor desse sistema opressor que dificulta o acesso das mulheres à educação.

Ressaltamos a importância de se realizar a discussão de gênero nas escolas, como instrumento fomentador de mudanças culturais necessárias para avançarmos na desconstrução das desigualdades sociais. Em nossa experiência, problematizar essas questões gerou um debate que pôde trazer provocações: Verdadeiramente você vivia numa prisão sem grade. Essa é a conclusão de um aluno homem da EJA Regular sobre a realidade trazida por uma aluna mulher durante a discussão, representando uma abertura para identificação e reconhecimento das relações de opressão sobre as mulheres.

Aluno 7 (EJA Campo): Eu conheci pai que não queria que a filha estudasse, né, pra não escrever pro namorado, né? Eu já vi algumas chegar assim e falar: ‘olha, eu não estudei por causa do meu pai; e ele disse, eu me arrependi depois do que eu disse, né’. Teve uma menina ali embaixo, pra estudar aqui, ela veio estudar e o esposo não queria. E ela disse: ‘tô arrependida, porque se eu tivesse estudado eu tava com a minha habilitação’. Não estudou. Por isso, que eu falo, é muito bom a escola, muito bom mesmo.

Quando provocamos as(os) educandas(os) a refletirem sobre soluções frente aos problemas para a permanência e acesso à escola, emergiu a discussão das relações familiares conservadoras como obstáculos para as mulheres e meninas. Destacamos aqui que as limitações impostas pelo sistema patriarcal à vida das mulheres, em geral, são produzidas e mantidas pela própria família, considerada uma das instituições que vem favorecendo a definição e

perpetuação dos papéis de gênero (PISCITELLI, 2009). Vale a pena observarmos este processo na discussão entre alunas e alunos da EJA Campo:

Aluna 5: É que nem Loura, ela deixou de estudar porque o pai dela não deixou!

Aluna 4: É problema familiar. Mas, como é que pôe a solução?

Aluno 8: Incentivo da família!

Aluna 4: A solução da época era o incentivo da família ter deixado ela estudar, não é isso?

Pesquisadora: Mais alguém vivenciou o problema dela aqui, dos pais não deixarem estudar?

Aluna 4: Mãe não queria vê eu à noite...

Aluna 5: Mas nós era mesmo durante o dia mesmo [proibição do pai mesmo durante o dia]...

Aluna 4: Que não podia, né?

Aluna 5: Era. Porque ele não deixava de jeito nenhum. Aí nós fizemos uma guerra em casa.

Pesquisadora: Nós quem?

Aluna 5: Nós, eu e minha irmã que terminou lá e hoje ela é professora. Aí eu disse, não, ao menos uma, ou a outra vai. Aí então ela foi e eu fiquei. Ele disse: se morrer, não mande nem me dizer.

Aluna 4: Misericórdia!!!

Aluna 5: Aí se tocou. Aí terminou e hoje é professora! Aí pronto. Foi uma solução, né, eu não estudei.

Professora: Deixa eu perguntar uma coisa, vocês enxergam isso como um problema do machismo?

Aluna 5: É com certeza!

Aluna 4: Machismo! Eita que essa palavra é boa demais! Bota aí, machismo dos pais, dos esposos também, do marido...

Pesquisadora: Pronto. Tá ótimo. E como que a gente vai buscar essas soluções?

Aluna 4: Aí, eu tô dizendo machismo dos maridos, aí é pra ser um problema, né. É um problema, né. É com “ch” ou com “x”? Precisamos de incentivo da família!

Nesse sentido, a alternativa apontada acima de forma convergente por uma aluna e um aluno da EJA Campo (Aluno 8 e Aluna 4), está relacionada com o incentivo da família para que os filhos e filhas estudem. De acordo com a Aluna 4 ainda, esse apoio precisa vir, principalmente, a partir da desconstrução do machismo dos pais e dos maridos. A superação da cultura machista é um desafio lento e complexo e está associada a um processo de empoderamento e aprendizagem, capaz de favorecer o acesso à educação. Dessa forma, destacamos a necessidade de uma educação orientada para o sentido da libertação, capaz de desconstruir as desigualdades de gênero desde as relações familiares.

4 Considerações finais

As pesquisas estatísticas nos mostram avanços significativos das mulheres no acesso à educação no cenário nacional, principalmente, a partir da década de 1990. Entretanto, em uma escala local, e sob um olhar qualitativo, os relatos de alunas da EJA Campo e EJA Regular do município de Triunfo - PE apontam que as desigualdades de gênero ainda são obstáculos



concretos vivenciados pelas mulheres rurais e urbanas, tornando tortuosos os caminhos até a escola.

Nesse sentido, muitas das dificuldades que vêm afastando as alunas do acesso à educação – casamento, gravidez, maternidade, proibições da família, responsabilização pelo trabalho doméstico e de cuidados, sobrecarregadas jornadas de trabalho – estão arraigadas numa cultura que mantém o patriarcado como determinante nas constituições das relações sociais e das instituições vigentes no sertão brasileiro. Para nós, ficou evidente que a permanência de relações e papéis de gênero conservadores, os quais subjagam as mulheres aos espaços domésticos e privados, bem como as responsabilizam pelo trabalho reprodutivo, são capazes de contribuir à expulsão escolar tão discutida nas perspectivas críticas e transformadoras da educação.

Embora hoje as conquistas das mulheres no acesso e desempenho educacional – e sua crescente ocupação dos espaços públicos – sejam incontestáveis, representando um passo para as mudanças mais estruturais, é importante considerar que essas não necessariamente garantem (automaticamente) sua autonomia, levando em conta a negação histórica das mulheres dos espaços públicos materializada por desigualdades de gênero constantemente reconfiguradas.

Nossa problematização das desigualdades de gênero vivenciadas por alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos no município de Triunfo, tanto no campo como na cidade, trazem três aspectos fundamentais a serem considerados na permanência e acesso à educação: a precariedade dos serviços públicos de transporte coletivo; a conciliação do trabalho com a escola; e, sobretudo, a cultura machista que limita os processos educativos. Nesse sentido, esses aspectos parecem prejudicar o desenvolvimento efetivo da função equalizadora e reparadora da EJA, que para nós se expressa enquanto reflexo de condições sociais desiguais que precisam ser problematizadas e superadas, para não serem conservadas sob formas patriarcais e machistas de existência.

No entrelaçamento das opressões do sistema capitalista e patriarcal pontuamos também que mesmo constatando que os homens ocupam posições privilegiadas de poder dentro das famílias e da sociedade, observamos, no nosso campo de estudo, que esse sistema também lhes tem negado serviços públicos de qualidade e o direito à educação.

É fato que o sistema patriarcal estrutura as relações de gênero tanto no campo como na cidade; mas é preciso contextualizar suas formas de exploração e dominação nos diferentes espaços de vida das alunas e alunos. No meio rural, as assimetrias de poder entre os gêneros e a própria divisão sexual do trabalho se expressam de forma específica, o que precisa ser

compreendido para se discutir e pensar estratégias para o acesso à educação de mulheres e meninas rurais.

Por mais que existam as particularidades do rural, principalmente contextualizadas pela EJA Campo, associadas às discussões da educação do campo, evidencia-se nessa pesquisa a necessidade da superação da dicotomia entre campo e cidade. No município de Triunfo, a EJA se desenvolve justamente no continuum entre esses espaços, assim como os problemas enfrentados pelos alunos e alunas transpassam a rigidez de dois polos considerados historicamente antagônicos, na interface entre campo e cidade – trazendo a EJA (particularmente a EJA Regular) como receptora dessa complexidade e desafios.

O pensamento e prática feminista, baseados historicamente na recusa da hierarquia e assimetria de poder nas relações de gênero, são fundamentais para a compreensão das causas dos problemas da educação e construção de alternativas, para a superação da divisão sexual do trabalho e o reconhecimento de que sem feminismo não há educação.

IF I HADN'T MARRIED, I WOULDN'T HAVE QUIT SCHOOL: CHALLENGES IN GENDER EQUALITY IN THE ACCESS TO YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM THE COUNTRYSIDE TO THE CITY

Abstract: The present article intends to foster a discussion on gender relations regarding access to education, focusing on the context of the Adult and Youth Educational Program (EJA), in the city of Triunfo (PE), hinterland of Pernambuco – Brazil. The objective was reached through the problematizing of gender and access to education amongst Regular and Countryside EJA students carried out in two public schools. Focal groups' discussions took place with the support of participative methodologies, such as "brainstorming" and "problematizing trees" to observe the reactions of the actors involved, record the speeches and behaviors, and analyze participants' interactions. The thoughts and analytical data portrayed here will show that even with some advances in women's access to education in Brazil, Young and Adult students, both female and male, point out that gender inequalities, coupled with access to schools and mobility issues, are still concrete obstacles experienced by rural and urban women today.

Keywords: Gender inequality. Countryside Education. EJA.

Referências

AMARO, I. A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação. In: 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade. 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero: Fundamentalismos e violências. O que temos feito de nós?, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2016.



AZEVEDO, A. P.; PAIVA, P. H. A. da. S.; COSTA, A. M. M. Gênero e sexualidade no PNE (2014-2024): discursos e sujeitos no contexto mossoroense. In: II Congresso Nacional de Educação, 1, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2015.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD 4**. Brasília: SECAD, 2007.

BRASIL. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Campo. Políticas públicas: Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**. v. 33, n. 5, p. 527-533, 1990.

CARCAIOLI, G. F. Educação de jovens e adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 28, p. 45-63, 2018.

FAVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação**, Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FISCHER, I.R. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2006.

FURLAN, R. M. C. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de São Paulo: avanços e desafios à sua consolidação**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GEILFUS, F. **80 Herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación**. 1. ed. San Salvador: IICA, 1997.

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. de. Contribuições do pensamento freiriano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n.1, p. 20-37. 2017.

GUEDES, M. de C.; ARAÚJO, C. Desigualdades de gênero, família e trabalho: mudanças e permanências no cenário brasileiro. **Revista Gênero**, v.12, n.1, p.61-79. 2011.

KERGOAT, D. Verbete: Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA et al. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

MATTOS, B. H. O. de. M. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido**: a escola Família Agrícola Dom Fragoso. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

MELO, H. P. de.; SOARES, C. Perfil das mulheres negras, 1992/2002. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 15, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Abep, 2006.

MELO, H. P. de.; THOMÉ, D. **Mulheres e poder**: histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

MORAES, L. L. de. Eu escuto o lado bom: um estudo sobre mulheres rurais do sertão pernambucano que enfrentam julgamentos e ampliam desejos a partir da participação política. **Amazônica- Revista de Antropologia**, v. 8, n.2, p.264-282. 2018.

OLIVEIRA, E. C. de.; BARBOSA FILHO, C. J. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. **Inter-ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540. 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. **Revista Lutas Sociais**, Sorocaba, v.2, p. 59-79. 1997.

SANTOS, A.R. dos; SOUSA, G. dos. S. Um estudo das relações entre a EJA e a educação do campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.237-256, set/dez. 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCHOTTZ, V.; MARONHAS, M.; CARDOSO, E. É trabalho, não é ajuda! Um olhar feminista das mulheres na agroecologia. **Agriculturas**, v.12, n.4, p. 48-53, 2015.

SIEBER, S. S. **Entre novos paradigmas e velhas práticas**: a convivência com o semiárido na agricultura familiar do sertão de Pernambuco (Brasil)., 2016. 333f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2016.



SILIPRANDI, E. **Mulheres agricultoras no Brasil**: sujeitos políticos na luta por soberania e segurança alimentar. Pensamiento Iberoamericano. Editora Agencia Española de Cooperación internacional (AECID), p. 169-183, 2011.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 18, 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4457-int.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo**: guia prático - DRP. Brasília: ASCAR, 2007.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report 2016**. Disponível em: <<http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.