



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA**

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Monografia de Especialização

ADRIANE DOS SANTOS FIUZA

Sapiranga, RS, Brasil.

2013

GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

Por

ADRIANE DOS SANTOS FIUZA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para.
Obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof.^a Dr. Sueli Menezes Pereira

Sapiranga, RS, Brasil.
2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de Especialização elaborada por Adriane dos Santos Fiuza como requisito final para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM DESAFIO
PARA A GESTÃO ESCOLAR.**

Elaborada Por:
Adriane dos Santos Fiuza

BANCA EXAMINADORA

**Sueli Menezes Pereira – Orientadora Prof.^a Dr^a. - UFSM
(Presidente/Orientador)**

Roseane Martins Coelho – Prof.^a – Dr^a. - UFSM

Cristiane Ludwig – Prof.^a – Dr^a. - UFSM

Sapiranga, 30 de novembro de 2013.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me permitido a conclusão do curso de especialização.

Agradeço também à professora orientadora Dr.^a Sueli Menezes Pereira, pois descobri uma nova perspectiva de trabalho e enriqueci o meu conhecimento com a sua orientação.

Agradeço aos tutores pelo assessoramento prestado no decorrer do Curso.

Ao meu companheiro Luiz Eduardo, pela cumplicidade e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus filhos, pela compreensão dos momentos em que estive ausente para a realização desse sonho.

A minha mãe, que me incentiva, acompanha e tem sido um exemplo na minha busca pelo conhecimento.

E a todos os meus familiares e amigos pelo apoio que têm me dado.

Dedico este trabalho a todas
as mulheres que lutaram para
transformar a sociedade.

O gênero feminino é aquele que mais trabalha: recebe menor retribuição pessoal por seu trabalho; enfrenta mais impedimentos e limitações para alcançar riqueza social; possui mais carências, enfrenta mais privações e satisfaz em menor medida suas necessidades vitais.
Lagarde (1996)

RESUMO

GENÊRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

AUTOR: ADRIANE DOS SANTOS FIUZA
ORIENTADOR: DR^a. SUELI MENEZES PEREIRA
LOCAL DE DEFESA: SAPIRANGA

O presente trabalho propõe uma abordagem das questões de gênero em uma escola municipal, do município de Araricá/RS, relacionando as ações da gestão escolar diante dessas situações. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, envolvendo dez alunas da EJA. O procedimento metodológico se deu através de uma entrevista com a técnica de grupo focal com uma turma de 8^a Série da EJA, noturno. O problema está relacionado à falta de mecanismos eficazes criados através de uma gestão democrática em um ambiente escolar buscando combater a discriminação sofrida pelas mulheres na sociedade. Como objetivo geral pretende compreender como a Gestão Escolar vem trabalhando com a questão de gênero na EJA. Como objetivos específicos pretende-se resgatar a história da EJA no Brasil, da escolarização da mulher no país e o seu papel na construção da sociedade, demonstrando através desses, suas conquistas e retrocessos. Também busca instigar a tomada de consciência de direitos e a desnaturalização da inferioridade feminina. As reflexões, a partir da construção dos resultados demonstraram que os gestores se limitam a programar as ações alusivas ao Dia Internacional da Mulher. Essas ações estão incorporadas à cultura da escola, mas não contempladas no seu Projeto Político Pedagógico. As alunas entendem que discutir gênero na EJA possa ser um incentivo para que elas conciliem estudo, trabalho e família. Para reverter esse quadro, a gestão escolar deveria analisar as suas ações tendo essas discussões como uma ferramenta na construção da cidadania das mulheres envolvidas neste processo.

Palavras Chave: Gênero, Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar.

ABSTRACT

GENDER IN YOUTH AND ADULT EDUCATION, A CHALLENGE TO SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: ADRIANE DOS SANTOS FIUZA
CONSELOR: DR^a. SUELI MENEZES PEREIRA
LOCAL DE DEFESA: SAPIRANGA

This paper proposes an approach of gender issues in a public school, the municipality of Araricá / RS, linking the actions of school management in such situations. For this research we developed a qualitative, case study, involving ten students of the EJA. The methodological approach was through an interview with the focus group technique with a group of 8th Grade EJA, night. The problem is related to the lack of effective mechanisms created through democratic management in a school environment seeking combat discrimination suffered by women in society. As a general objective aims to understand how the School Management has been working with the issue of gender in the EJA. The specific objectives intended to rescue the history of EJA in Brazil, the schooling of women in the country and its role in building society, demonstrating through these, their achievements and setbacks. It also seeks to instill awareness of rights and the denaturalization of female inferiority. The reflections from the construction and the results showed that managers are limited to program actions alluding to International Women's Day; these actions are incorporated into the culture of the school, but not covered in the Political Pedagogical Project School. The students understand that discussing gender in adult education can be an incentive for them to reconcile work, study and family. To reverse this situation the school management should consider their actions with these discussions as a tool in building citizenship of women involved in this process.

Key Words: Gender, Youth and Adults. School Management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO I - O HISTÓRICO DA MULHER NO BRASIL	12
1.1 A escolarização da mulher no Brasil	12
1.2 A condição da mulher na sociedade	15
CAPITULO II - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
2.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	19
2.2 A EJA no Rio Grande do Sul	29
2.3 A Educação de Jovens e Adultos na atualidade	31
2.4 A EJA nas relações sociais e de gênero	34
CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR	37
3.1. Breve histórico da gestão escolar	38
CAPITULO IV - COMPREENDENDO A EJA E SUA CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	42
4.1. Conhecendo a escola pesquisada	43
4.2 Construção dos resultados / entrevistas	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	61
APENDICE 1 - RELAÇÃO DAS SIGLAS	65
APENDICE 2 - ENTREVISTA PARA ALUNAS DA EJA	66

INTRODUÇÃO

Atualmente nos sentimos desafiados pelas diferentes dimensões da vida em sociedade. Neste contexto podemos constatar que as políticas públicas estão intrínsecas em todos os âmbitos sociais e buscam pautar o respeito aos direitos humanos, ao combate das desigualdades econômicas, sociais e na valorização do gênero, entre outras.

Ao longo da história, as mulheres foram submetidas ao silêncio do lar vivendo sob a repressão e o domínio masculino, a elas foi destinada a imagem de incapazes, passivas e resignadas. Muitas dessas mulheres retornaram aos bancos escolares na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, essa modalidade atende na sua maioria mulheres, dado comprovado pela redução da taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil, obrigando-nos a lançar um olhar mais atento para as suas especificidades, considerando o contingente feminino nesta modalidade educativa. Muitas se mantêm na escola, porque a lei obriga seus pais ou responsáveis, outras procuram a EJA para conclusão do Ensino Fundamental, mas poucas percebem a importância da escolarização como algo transformador de suas histórias.

Mesmo com os avanços das políticas públicas e das conquistas femininas ainda encontramos inúmeras contradições nesse campo, marcado pela discriminação à vida de muitos ao longo dos tempos. Essa percepção expande-se ao espaço escolar, pois, embora esteja alicerçado em políticas educacionais e gestão democrática não vem encontrando mecanismos eficazes para a efetivação dessas políticas, fato que não se constitui de forma isolada.

Baseado nesta problemática o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como a Gestão Escolar vem trabalhando com a questão de gênero na Educação de Jovens e Adultos, servindo como ferramenta na construção da cidadania.

Como objetivos específicos pretende-se resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos e da Gestão Escolar no Brasil, da escolarização da mulher no país e da sua importância na construção da sociedade vigente, demonstrando através desses, suas conquistas e retrocessos. Também visa instigar a tomada de

consciência na busca de seus direitos e a desnaturalização da inferioridade feminina, objetivando assim, esclarecer a construção do processo de ensino aprendizagem por meio da desmistificação dos mitos relacionados à mulher ao longo da história.

Este estudo foi uma pesquisa qualitativa, realizada através do estudo de caso. Instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista com a técnica de grupo focal e a análise desses dados foi embasada em teóricos que fundamentaram a pesquisa.

O primeiro capítulo da presente monografia pretende apresentar um histórico das conquistas e realidade vivida pelas mulheres no país desde o Brasil Colônia. O capítulo compreende informações acerca da escolarização da mulher e as condições nas quais essas viveram e como vivem na sociedade atual. Essa abordagem se dá através de referenciais teóricos que abordam essa temática.

O capítulo seguinte tem como objetivo apresentar um panorama histórico da educação de jovens e adultos e a sua garantia no país, as conquistas e leis criadas a cerca deste tema. Apresenta a EJA no Rio Grande Sul, um pouco das suas práticas na atualidade e suas relações sociais de gênero por serem importantes na análise da educação das mulheres nesse contexto. Foi utilizada como base de pesquisa bibliográfica a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases/1996, além dos Decretos que abordam essa modalidade educacional.

Um breve histórico da gestão escolar é apresentado no terceiro capítulo. Esse ressalta o importante papel do gestor escolar no processo ensino-aprendizagem que, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da gestão democrática, ampliou a responsabilização de seus gestores sobre os alunos, as questões sociais, o acesso e a permanência na escola.

O quarto capítulo apresenta a análise das informações e a construção dos resultados, encaminhando-se para as considerações finais.

CAPÍTULO I

O HISTÓRICO DA MULHER NO BRASIL

De acordo com Alves e a Pitanguy (1984), a história da mulher se confunde com o movimento feminista, considerando que o feminismo se caracteriza como um movimento de luta por direitos iguais, e teve um papel crucial, visto que interferiu na história mais recente da humanidade questionando e redefinindo os papéis das mulheres e dos homens no campo da sexualidade, do conhecimento, da linguagem, do comportamento e da ética.

1.1 A escolarização da mulher no Brasil

A vinda da família real portuguesa para o Brasil se deu no ano de 1808, após o bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte aos países da Europa Continental quando o exército inglês foi derrotado pela França em disputa militar. Após sua chegada, Dom João decretou que os portos brasileiros fossem abertos para o comércio com todas as nações com as quais mantinham relações cordiais, inclusive com a Inglaterra, pois o Brasil até então só mantinha comércio com Portugal e suas colônias. Assim, em 19 de dezembro de 1815 o Brasil se torna Reino Unido de Portugal (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Para Teles (1999) após a Criação do Reino Unido é que surgem os materiais mais expressivos sobre a mulher no Brasil, pois ela própria começa a escrever revistas e periódicos dirigidos ao público feminino, aproximadamente em 1850 até a conquista do voto feminino em 1934.

Paz (2010) também cita que na França as mulheres participaram ativamente dos processos revolucionários, os quais através da organização escreveram textos sobre a situação das mulheres e propuseram alterações na legislação que assegurassem os direitos de cidadania das mulheres. Esses movimentos caracterizaram o feminismo e ocorreram a partir do século XVIII, estando ligados à Revolução Francesa e aos Movimentos Liberais nos EUA aflorando no mundo todo

e contribuindo efetivamente para a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres desencadeando o processo de escolarização da mulher no país.

De acordo com Teles (1999, p.72), consta que “em São Paulo, no século XVII, apenas duas mulheres sabiam assinar o nome e para elas receberem alguma instrução tinham que entrar para um convento”, considerando que nessa época a educação no Brasil estava a cargo da Igreja Católica, em especial dos padres Jesuítas.

Um dos principais marcos, gestado por mulheres no Brasil no século XVIII, foi a tradução do escrito *Vindictios of the Rights os Women*, intitulado em português: “Vindicação dos direitos da mulher”, por Mary Woolestoncraft, que critica o poder que o preconceito, através dos costumes (tradição), exerce sobre as mulheres, gerando impossibilidades relacionadas ao acesso a educação (AUGUSTA, 1989).

Já no Brasil Imperial, principalmente no início do século XIX, o ensino proposto só admitia que meninas frequentassem a escola na sua fase inicial, sendo impossível atingir níveis garantidos aos homens. Além disso, essa fase educacional é direcionada para os cuidados domésticos, fazendo com que as mulheres reivindicassem o direito à educação. Ainda assim, as estudantes acabavam aprendendo apenas as quatro operações. Já no Rio de Janeiro, na metade do século XIX, havia dezenove escolas primárias para meninos e nove escolas primárias para meninas, situação essa semelhante na rede particular. (BERTOLIN; ANDREUCCI, 2010).

Teles (1999) também destaca algumas mulheres, por estarem relacionadas a importantes acontecimentos quanto ao histórico da escolarização feminina brasileira: Chiquinha Gonzaga que fundou em 1817 a sociedade Brasileira de Autores Teatrais, sendo a primeira compositora popular brasileira e a primeira a reger em público no ano de 1847, Carlota Pereira de Queiróz, a primeira mulher constituinte em 1934, que defendeu o direito ao voto feminino e que passou a ser incorporado na Constituição Brasileira; a professora primária e redatora do jornal feminista “A Família”, Narcisa Amália (RJ), que denunciava a situação de escravidão que vivia a mulher e que foi duramente criticada e acusada contra o “pudor das mães”; a primeira romancista brasileira foi a negra, Maria Firmina dos Reis, que escreveu o livro *Úrsula* e foi considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro escrito por uma mulher; e o ingresso da primeira mulher no curso superior, Rita Lobato Velho Lopes que ocorreu em 1881 esta graduou-se em 1887, como doutora em medicina.

Outra mulher que se destacou no cenário, é Betty Friedan, que com o lançamento do seu livro “A mística feminina” que tratava da questão da luta pela emancipação da mulher, falava em consciência da identidade feminina através da educação, do direito ao voto e de seus direitos como cidadã. Defendia também ideias de independência econômica, elevando assim seu status na sociedade. Essas iniciativas despertaram maior interesse de diversas organizações internacionais acerca das questões relacionadas à mulher e passaram a abordar esses assuntos em suas discussões (PAZ, 2010).

A partir do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA) deram um importante passo na construção dos direitos internacionais das mulheres ao elaborarem alguns dos principais instrumentos internacionais relacionados aos seus direitos humanos: a Declaração Sobre a Eliminação de Discriminação Contra a Mulher (1967), a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979). Esses documentos foram elaborados em reconhecimento a situação infundável de opressão e discriminação vivida pelas mulheres em todo o mundo (MATOS; CORTÊS, 2010, p.24).

As mulheres do século XX conquistaram o direito a frequentar escolas e universidades, o direito de trabalhar de forma remunerada e em larga escala, sobretudo fora do ambiente doméstico; direito de votar e ser votada, o direito a liberdade sexual e reprodutiva, podendo fazer livre uso dos avanços na ciência e da tecnologia, conquistando liberdade sobre o seu próprio corpo, até então impossível, o direito a possibilidade de separação conjugal; assim como, o direito de se casar novamente, de acordo com a própria vontade; o direito a um tratamento digno pela família e, principalmente, por seu cônjuge e/ou parceiro; enfim, o direito a igualdade de direitos e de oportunidades como também o direito fundamental à sua diferença, sem que isso implicasse em desigualdade, hierarquia ou discriminação (MATOS; CORTÊS, 2010, p.23).

Enquanto historicamente considera-se à mulher como o instinto materno, ao homem, atribui-se o “racional”. Conforme Beauvoir (2000): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Dessa forma não há mulher com características universais, mas sim uma construção social, que varia de acordo com a expectativa de cada sociedade a respeito dos papéis a ela atribuído. Embora existam algumas variações, sabemos que esta concepção sempre foi marcada pela subordinação ao homem.

1.2 A condição da mulher na sociedade

A condição da mulher na sociedade brasileira foi marcada principalmente pela imposição do poder masculino em detrimento dos seus direitos, num processo de dominação que envolveu as leis, a cultura, a religião, a ciência e a política.

Teles (1999) cita que a condição da mulher no Brasil Colônia (de 1500 a 1822) foi marcada principalmente por três raças: indígena, negra e branca. Segundo Telles, os povos indígenas que habitavam o Brasil na época de 1500 diferenciavam-se entre si nos seus costumes e tribos. Algumas mulheres eram catequizadas pelos padres jesuítas nas reduções, participando das atividades coletivas da tribo.

Segundo ela durante a colonização do Brasil, havia aqui poucas mulheres brancas, que eram na sua maioria esposas de homens brancos de famílias portuguesas. Isso levou Portugal a mandar para o Brasil, mulheres órfãs e de toda a diversidade, para o povoamento. Em sua maioria, as mulheres casavam cedo e cuidavam da família. Teciam, bordavam, cuidavam do pomar, etc..., muitas vezes eram consideradas indolentes e preguiçosas e mantinham sempre a submissão aos seus maridos (TELES, 1999).

As escravas eram responsáveis pela produção da maior parte das atividades econômicas. Nas lavouras, executavam praticamente as mesmas tarefas dos homens. A mulher negra, na condição de escrava, produzia sua força de trabalho tanto nas tarefas domésticas (nas casas de seus senhores), quanto nas minas, fazendas e plantações. O trabalho dessas mulheres contribuiu para a acumulação de capital primitivo (PINSKY, 2010).

A trajetória das mulheres, no Brasil, foi de luta desde o início da colonização do país pelos portugueses que se apropriaram das terras indígenas privando-os da liberdade, tornando as mulheres objeto sexual dos seus senhores e também alugando-as para prazeres sexuais de outros homens. Muitas tiveram como destino a morte ao tentar fugir dessa submissão. As mulheres brancas também não tinham direito algum, pois viviam restritas aos limites da casa e da igreja, sendo catequizadas pelos padres jesuítas nas reduções. Na visão dos colonizadores as mulheres estavam fadadas ao serviço doméstico ou como auxiliares nas plantações

portanto foram estereotipadas como fracas, submissas, passivas e destituídas de poder na área pública (GIORDANI, 2006).

Existem várias formas de discriminação entre os seres humanos, sendo que uma das mais antigas é a sofrida pelas mulheres. Na História presenciemos os fatos “realizados por grandes homens” sendo as mulheres, historicamente minimizadas e até desprezadas, fazendo com que a história seja “androcêntrica”, isto é, centrada na figura masculina.

Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher, há cerca de seis milênios. São múltiplos os planos de existência cotidiana em que se observa essa dominação. Extremamente, significativo deste fenômeno, diz respeito ao poder político. Em termos muito simples, isto quer dizer que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo (SAFFIOTI, 1999, p.47).

Com o surgimento da propriedade privada, acentua-se o confinamento da mulher ao lar, a sua subordinação ao homem e um rígido controle na esfera sexual, o que era entendido como garantia da ordem social e da herança de filhos legítimos. Assumindo assim a função de reprodutora, encarregada da educação dos meninos até os seis anos e acompanhante responsável das meninas, que permaneciam confinadas junto com as mães até o casamento (TELES, 1999).

Para Matos e Cortês (2010, p.23) “é preciso afirmar que o campo feminista e de gênero é um espaço de lutas em distintas fronteiras que são/estão constantemente disputadas”. Com relação à sexualidade, a rigidez é a marca registrada na educação feminina, enquanto a educação sexual masculina é permissiva ao extremo. Todos esses estereótipos perpassam as questões de gênero e são reproduzidos na comunicação de massa reforçando esses valores.

Com a Proclamação da República, urbanização e imigração, houve grandes mudanças na economia, na política e na sociedade. Além da industrialização e das novidades europeias, houve a criação de espaços para novas ideias. Apesar de continuar dona de casa, “o que se percebe, já no início do século, são mulheres atuando fora do espaço doméstico em numerosas profissões não valorizadas, mas essenciais para o decorrer da vida cotidiana, como é o caso das lavadeiras, quitadeiras, [...], parteiras, entre outras” (FIGUEIREDO, 1997, p.142).

No mundo, todos os movimentos femininos tiveram repercussão na história em tempos diferenciados. Porém em alguns, devido a certas culturas, ainda não se obteve avanços nessa caminhada. Após a Segunda Guerra Mundial, a luta feminina

se intensificou, não mais apenas na conquista dos direitos civis, mas, também, no descrever a condição de oprimida pela cultura masculina, de revelar os mecanismos psicológicos e psicossociais dessa marginalização e projetar estratégias capazes de proporcionar às mulheres, uma liberação integral, incluindo o mando do seu corpo e do seu desejo, bem como, a opção pelo momento certo da maternidade (PINTO, 2003).

Para Teles (1999) as mulheres passaram a ser influenciadas pelo exemplo das mulheres europeias. Mas na América Latina, o desprezo com as mulheres era tanto que nem sequer lhes era permitido o direito ao voto, já que o título de cidadão era dado somente aos homens. Em algumas constituições era explicitado claramente que nenhuma mulher podia votar. Dessa forma, o machismo e a exploração em todos os sentidos fortaleceram o sistema global de dominação patriarcal.

A partir do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA) deram um importante passo na construção dos direitos internacionais das mulheres, ao elaborarem alguns dos principais instrumentos internacionais relacionados aos seus direitos humanos: Convenção Sobre Direitos Políticos das Mulheres (1952); a Declaração Sobre a Eliminação de Discriminação Contra a Mulher (1967); a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979); A Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – A Convenção de Belém do Pará (1994), e a Declaração de Pequim, adotada pela quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher: “Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz” (1995). Todos esses documentos foram elaborados em reconhecimento a situação infundável de opressão e discriminação vivida pelas mulheres em todo o mundo. Assim a ONU convocou a primeira Conferência Mundial sobre a Mulher (1975), com intuito de averiguar as distintas situações de inferiorização da mulher, a fim de buscar ações concretas para enfrenta-las (MATOS; CORTEZ, 2010, p.24).

No Brasil, como nos demais países, é longa a luta das mulheres, lembrando que “historicamente o movimento feminista está ligado à Revolução Francesa e os movimentos liberais dos Estados Unidos. O feminismo junta-se a outros movimentos de libertação que denunciam a existência de formas de opressão que não se limitam ao econômico” (PAZ, 2010, p.8).

As bandeiras de luta dos movimentos femininos, até a atualidade, são pela busca de funções, salários e direitos iguais, eliminação de todas as formas de violência, oportunidade de acesso ao mercado e ascensão, reconhecimento e aprimoramento profissional. Essas bandeiras são parte do processo de conscientização da mulher do seu próprio valor e da necessidade que ela se coloque como agente da sua libertação nas mais diversas áreas. Nestas buscas e transformações, os papéis sociais e sexuais não estão ainda reformulados, pois as mulheres ainda desempenham uma dupla jornada entre trabalho e criação dos filhos, quando não são responsáveis pelo sustento da família (TELES, 1999).

Para Singer (2002) as transformações que foram ocorrendo no mercado de trabalho e na economia mundial fizeram com que, aos poucos, as mulheres assumissem funções de mando. A grande maioria delas ainda atua na prestação de serviços sociais e pessoais, havendo uma descaracterização e desvalorização dessas tarefas e da sua remuneração, além de serem, ainda, discriminadas pela sua posição social. Aquelas mulheres da classe alta conseguem manter empregada doméstica, ficando assim livres da preocupação com o serviço da casa e o cuidado com os filhos, podendo, no tempo livre, dedicar-se ao lazer ou atividades ditas “femininas”. Já às mulheres proletárias que realizam esse trabalho doméstico, precisam encontrar tempo para criarem seus filhos, cuidarem dos seus afazeres domésticos e administrar o ganho obtido, portanto essas são as que mais sofrem por sua condição feminina. Embora as creches para as crianças sejam vistas como uma conquista feminina é uma estratégia, como muitas existentes, para a sua dominação social pelo capital, garantindo assim o seu acesso no mercado de trabalho.

Atualmente, temos uma mulher governando o Brasil, fato que tem demonstrado que houve grandes modificações na situação da maioria das mulheres, pois, gradualmente elas vêm assumindo diversas áreas, trabalhando em cargos de chefia e na organização de grandes empresas. Apesar de algumas, ainda, serem discriminadas, mesmo ocupando cargos iguais aos dos homens, ganhando salários inferiores, fator esse que aponta que nem sempre a escolarização tem rompido com o preconceito existente nas relações entre homens e mulher.

CAPÍTULO II

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O capítulo a seguir, traz um breve estudo sobre o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, apresentando também essa modalidade de ensino no Rio Grande do Sul, bem como o contexto atual dessa e as suas relações sociais.

2.1 Breve Históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Nas políticas educacionais atuais, configuradas na LDB/96 – Lei 9394/1996 – em seu Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, Artigo 4º que trata do dever do Estado com educação escolar pública, fica garantido no inciso IV o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram essas séries na idade própria.

Isto modifica a lei do regime de exceção (Lei 5692/1971) que não garantiu a educação para todos, colocando limite de idade para estudos, o que fez da educação uma instituição coadjuvante da exclusão social.

A Constituição Federal de 1988 consolida a abertura política do país e com ela se institui a democratização da gestão, do acesso e da qualidade de ensino para todos, o que é corroborado na LDB – Lei 9394/1996 – a qual determina a inclusão social e a gestão democrática, garantindo o direito à educação em qualquer idade, tal como está explicitado no artigo 4º acima, o que em certo sentido dá margens à criação da modalidade de ensino caracterizada na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para Cunha (1999) a Educação de Jovens e Adultos deve ser uma educação multicultural, desenvolvendo o conhecimento e a integração na diversidade cultural. A história da educação de adultos no Brasil passou por inúmeros acontecimentos

até os dias atuais, iniciando sua caminhada no período colonial, com os jesuítas ensinando princípios religiosos e ofícios aos indígenas e mais tarde aos escravos.

No Império, a Constituição de 1824 garantiu a instrução primária para todos os cidadãos, mas essa determinação não se consolidou na prática. Na verdade, os recursos da educação nas províncias não permitiam a educação para todos, considerando que o governo central teve como única preocupação o ensino superior, deixando a população do país em sua grande maioria sem a condição de frequentar escolas. Algumas províncias com recursos próprios conseguiram manter escolas primárias e profissionais para alguns privilegiados. Nesta perspectiva, mesmo com poucos recursos as províncias apontavam para o ensino noturno destinado a adultos analfabetos, em 1876 existiam no país 200 mil alunos frequentando as aulas noturnas, sendo que essa era a única forma de educar adultos.

Na 1ª República, a Constituição de 1891 excluiu os analfabetos da participação do voto, descentralizou o ensino público, mantendo a responsabilidade das províncias e municípios para com a educação primária, profissional e de adultos. Não houve, portanto alteração significativa na I República em relação a organização da educação, tal como aconteceu no período imperial. (GADOTTI, 1997).

Com a revolução de 1930 se modifica a organização social e política do país tornando-o uma república federativa não mais formada por Estados independentes. Nesse cenário surge a garantia do Governo Federal em manter a educação em todos os níveis e modalidade no país apesar da mudança de organização política muito pouco foi feito em termos educacionais no país.

A partir de 1940, o alto índice de analfabetismo no país resultou na decisão do governo em criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta. A Educação de Jovens e Adultos só foi considerada nesta década direito de todos e dever do Estado. A Constituição Federal trata no Art. 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Com a criação do Plano Nacional de Educação, foi delegada essa competência à União, aos Estados e aos Municípios dessa forma na década de 40,

o Estado realizou ações concretas no sentido de possibilitar a escolarização dos excluídos (COSTA, 2002).

A menção a necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouca duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década que começou a tomar corpo tendo iniciativas concretas e a preocupação de oferecer esses benefícios à ampla camada da população até então excluídas da Escola (HADDAD, 1991).

Associada ao Fundo Nacional do Ensino Primário criado em 1942, através do Decreto Lei Nº 4.958 de 14 de novembro de 1942 e a recomendação da ONU para que os países atendessem a demanda da Educação de Jovens e Adultos, bem como o fim do Estado Novo, iniciava-se a redemocratização do país, trazendo a necessidade de ampliação dos eleitores. A Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação organizaram o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual participaram representações de todos os Estados. O Serviço de Educação de Adultos do MEC (SEA), elaborou, publicou e enviou o resultado das discussões aos Estados. (SOARES, 1996).

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país que se materializou na Constituição de 1946 e com ela a criação da primeira LDB do país – Lei 4024/1961. A LDB de 1961 tratou da normatização da educação no país em todas as suas peculiaridades, evidenciando o incentivo à democratização do acesso em todos os níveis e modalidades (GOHN, 2012).

Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), foi solicitado aos países que a integravam que se dedicassem a educar os adultos analfabetos. Portanto em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo a alfabetização num prazo em três meses, curso primário em duas etapas de sete meses, capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se então a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no país, pois o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro e o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicologicamente e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica não podendo votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Soares (1996) também destaca que investimentos na educação apontavam para a solução dos problemas na sociedade, pois o alfabetizador era visto como missionário ou voluntário não necessitando remuneração. O analfabeto era considerado como a causa da pobreza, o ensino de adultos como tarefa fácil não sendo necessária formação específica para desempenhar tal função.

Iniciou-se então um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a Educação de Jovens e Adultos no país. Essa campanha sofreu muitas críticas pela precariedade das condições das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, assim como pela má remuneração e desqualificação dos professores, a desconformidade entre o programa e o material didático e a superficialidade do aprendizado devido ao curto período que era aplicado. Com resultados insatisfatórios houve o declínio da 1ª Campanha de Educação de Adultos, mesmo sem a repercussão esperada conseguiu alguns bons resultados, por exemplo, a dissimulação da visão preconceituosa dessa modalidade educacional que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo sobre o seu processo, a realização de diversas pesquisas envolvendo gradativamente algumas teorias da psicologia e gradativamente essas foram contradizendo a ideia de incapacidade de aprendizagem que era designada ao educando adulto.

Cunha (1999) aponta que o desenvolvimento industrial exigiu um crescente processo de valorização dessa modalidade de educação, que tinha como o foco prioritário o domínio da língua falada e escrita, as técnicas de produção, a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social, enfim a alfabetização de adultos passou a ser vista como meio de progresso do país e ampliação da base de votos.

A estes fatos, Paulo Freire e seu grupo não apenas criticavam, mas também propunham soluções, como uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares.

Soares (1996) ressalta que ao final da década de 50, iniciou-se uma intensa mobilização da sociedade civil para as reformas de base, que contribuíram nas mudanças das iniciativas públicas para a educação de adultos. Com o surgimento dessa nova visão sobre o problema do analfabetismo surgem duas tendências significativas. Uma, entendia a Educação de Adultos como uma educação libertadora/conscientizadora, tendo como principal referência Paulo Freire, surgindo então um paradigma pedagógico com um entendimento entre os problemas

educacionais e sociais, a outra compreendia a Educação de Adultos como uma educação profissional e preparatória apenas para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, o analfabetismo que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização passou a ser então interpretado como efeito da pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária e a sua superação significaria atender a população tanto nos aspectos sociais, profissionais e de desenvolvimento.

Para Freire (1998) a educação e alfabetização sempre foram confundidas. Enquanto a alfabetização é o domínio das técnicas de escrita e leitura, a educação é a consciência que resulta na atuação do homem sobre seu contexto.

Bello (1993) destaca que as ideias de Freire se expandiram sendo reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular mais especificamente, com a educação de adultos. Entre 1952 e 1958 ocorreu a Campanha da Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos abrindo caminhos para discussão dos problemas da alfabetização, desencadeando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, sob a coordenação de Paulo Freire.

Já em 1961 outros movimentos importantes aconteceram, como o Movimento de Educação de Base (MEB) patrocinado pelo Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que implantou no país a Educação Radiofônica e o Movimento de Cultura Popular do Recife, entre outros movimentos (GOHN, 2012).

Bello (1993) considera que em 1963 o governo encerra a 1ª Campanha de Alfabetização e Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos que é oficializado em 1964. Esse programa não se restringiu apenas ao direito a educação, mas também contemplou as discussões sobre a aplicação de práticas pedagógicas que preparassem os educandos para o exercício da cidadania.

Segundo o autor em 1º de abril de 1964 com o Golpe Militar e a tomada do poder, o programa foi extinto. Freire foi preso sob a acusação de subversão, condenado e exilado, assim como os demais organizadores, ocorrendo uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

Cunha (1999) enfatiza que sob a ditadura militar o governo não priorizou a Educação de Jovens e Adultos, mas a partir de 1967 organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa constituído pelas políticas do golpe de 1964 com a finalidade de controlar a alfabetização da população, principalmente rural e com previsão de ser extinto após a resolução desse problema. Em 1970 o programa se expandiu e se diversificou, mas devido a sua ineficiência ficou desacreditado nos meios políticos e educacionais, sendo extinto em 1985 e a Educação de Jovens e Adultos enterrada pela Nova República, pois o governo Collor alegou que o analfabeto já havia encontrado o seu lugar na sociedade e a educação poderia até perturbar sua vida.

De acordo com a Lei 5692/71 o Ensino Supletivo propunha uma pedagogia flexível considerando as diferenças e o conhecimento informal dos alunos adquiridos a partir da vivência diária e das relações de trabalho, privilegiando o saber útil para o desempenho de alguma função de baixa remuneração.

Haddad (2000) cita três trajetórias escolares básicas para as pessoas que na década de 70/80 buscavam a EJA: uma para jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiraram à continuidade de estudos; outra para adolescentes e adultos que ingressaram na escola regular e/ou abandonaram conseqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou por deslocamentos populacionais; outra para os adolescentes que ingressaram e cursaram (permanente ou intermitente) a escola regular, mas acumulam grande defasagem entre a idade e a série.

A Lei 5692/71 delimitou como dever do Estado a faixa etária escolar dos sete aos quatorze anos e dedicou um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos reconhecendo-a como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço. Já o Ensino Supletivo, além de ter um capítulo específico, passa a ter uma estrutura equivalente ao Ensino Fundamental (Ensino de 1º Grau), com currículo flexível e principal característica a incorporação de práticas de ensino regular, porém com a ideia de “aceleração escolar” (quatro anos em quatro semestres) pautada nos seguintes princípios norteadores: baixo custo, flexibilidade para atender a diversidade do contexto educacional, identidade própria com as características e as necessidades do seu público, essa encontrou dificuldades nas práticas pedagógicas por falta de material didático e metodologia apropriada, pois

acabava focando a alfabetização funcional, através da leitura, escrita e cálculo, desconsiderando o foco da criticidade e da problematização proposto por Freire.

De acordo com o Parecer do Conselho Federal da Educação (CFE) 699/72, houve redefinição das funções desse ensino e a iniciativa mais promissora foi à implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) que era aberto aos que desejavam realizar estudos posteriores as séries iniciais do ensino do primeiro grau, inclusive egressos do MOBRAL. O supletivo por ser diferente do Ensino Regular em sua estruturação e flexibilidade, não conseguiu ser reconhecido como uma alternativa séria de escolarização sendo considerado compensatório, ficando estigmatizado e dando a impressão que a sua curta duração e as suas exigências mínimas desvalorizaram e desacreditaram essa escolarização fazendo crescer a sua exploração pela empresa privada.

A implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) pelo Ministério da Educação e Cultura (1974) se organizava com o trinômio tempo, custo e flexibilidade. Devido à época vivida pelo país foram oferecidos cursos influenciados pelo tecnicismo através de módulos instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e a arguição em duas etapas: a modular e a semestral com atividades não presenciais, na qual a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade organizacional reduziam o custo, mas apresentou como resultado a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (GOHN, 2012).

A Constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, sendo implantado em todo o território nacional como já anunciado acima.

Para Soares (1996) nos anos 80, com a abertura política, surgiram paralelamente experiências de alfabetização desenvolvidas em um formato mais crítico e criativo propondo avanços na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Já nos anos 90, os desafios da Educação de Jovens e Adultos passaram a ser estabelecidos por políticas e metodologias criativas junto à proposta de universalização do ensino fundamental de qualidade.

Para Soares (2004) ocorreu um crescente reconhecimento da importância dessa modalidade educacional visando fortalecer a cidadania e a formação cultural da população, devido às conferências organizadas pelas Organizações Unidas para a Educação (UNESCO) através da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo como objetivo incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Houve uma

discussão nacional com o incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que instituiu a Comissão Nacional da EJA, a partir de 1996 foram organizados os Fóruns Estaduais, cada Estado realizou um encontro para diagnosticar as metas e as ações a serem seguidas, esses fóruns são ainda realizados e ocorrem em quase todos os Estados brasileiros. Em 1997 a UNESCO convoca as Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e ONG's para a preparação da V CONFITEA¹ que resultou na elaboração de um documento nacional com diagnósticos, princípios, compromissos e planos de ação. Esses eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a UNESCO (1990) a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos representou um dos principais marcos para a EJA, pois fortaleceu a luta pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”. A Declaração de Jomtien, como ficou conhecida, deu destaque à Educação de Jovens e Adultos incluindo metas relativas à redução das taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Soares (2004) cita que, o MEC propõe na década de 90 o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. São inúmeras as iniciativas que através de fóruns de discussões, objetivam a troca de experiências, diálogos com a participação articulada do poder público (municipal, estadual e federal) e de instituições envolvidas na área como, ONG's, universidades, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esse processo resultou em parcerias bem sucedidas que contribuíram na elaboração de políticas e ações na EJA, desobrigando o Governo Federal da política nacional de EJA e repassa essa responsabilidade aos municípios.

A partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs²

¹ A UNESCO tem organizado uma série de reuniões internacionais intituladas CONFITEA, que acontecem a cada 12 ou 13 anos desde o final da década de 40. A conferência realizada na Alemanha, CONFITEA V, é um marco no debate sobre educação de adultos e educação não formal. Ver site <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/background/>>

² ENEJA _ Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

de 1999 a 2000 demarcam presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação que discutiram as diretrizes curriculares da EJA, bem como a elaboração de diretrizes estaduais e municipais. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e os Fóruns tiveram sua representatividade, sendo eles os interlocutores da EJA no cenário nacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) encontramos a ideia de superação da supletividade proposta na Lei Nº 5692/71, pois esta se reorganiza através do desencadeamento de propostas e programas que atendam aos interesses dos educandos da EJA, resgatando o conhecimento prévio dos alunos, fazendo-os participarem da investigação na resolução de problemas e na construção de um conhecimento que responda com eficácia as necessidades da vida, visando garantir o acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, a arte, ao lazer, a comunicação, ao esporte, enfim constitui uma proposta alternativa de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9334/96), no seu artigo 3º, garante “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, estimulando princípios para a criação de propostas alternativas, pois os artigos 2º, 3º e 4º tratam dessa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área, determinando a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental.

Portanto a LDB/96 abriu um espaço de intervenção, criando possibilidades de confronto entre o universo da demanda, o volume e qualidade da oferta, gerando um maior compromisso do setor público com a EJA.

Em 1996, houve uma emenda na Constituição Federal (1988) que suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a pessoas jovens e adultas, mantendo apenas a garantia da sua gratuidade. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens (NOGUEIRA, 2003).

Consta no título V, Capítulo II, Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos para substituir o antigo sistema supletivo originalmente criado pelo Decreto Lei 8.529/46 que inovou em terminologia, mas

tornou possível aos entes federativos imobilizar a estrutura desta modalidade educacional.

A LDB – Lei 9394/1996, prevê o seguinte:

Art.37 – 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

- Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. No nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Com a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA) em São Paulo- SP e do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) em Porto Alegre - RS, a alfabetização de jovens e adultos inspirada em Paulo Freire, passou a ser compreendida e aplicada através da proposta pedagógica dialógica, na qual o processo de construção de conhecimento assume um caráter democrático, problematizando as relações entre educador e educando que por sua vez traz experiências de vida e que essas devem ser sempre o ponto de partida para a alfabetização. Dessa forma o educando passa a ser considerado sujeito, que aprende a ler e a escrever produzindo e construindo o seu próprio conhecimento sobre a leitura e escrita (NASCIMENTO; SILVA, 2010).

Através de uma metodologia conscientizadora, a leitura e a escrita são vistas como instrumentos para melhor conhecer a realidade, inserindo os estudantes em uma forma mais crítica de pensarem o mundo em que vivem.

2.2 A EJA no Rio Grande do Sul

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa o desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No artigo 199, inciso I, da Constituição Federal de 1988, a EJA é especificada de forma que o Estado deve “garantir o ensino fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Já o artigo 208, inciso I, é previsto “um plano de educação de duração plurianual, para entre outras questões, a erradicação do analfabetismo”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) no Estado, só foi discutida e regulamentada em 1999 pelo Conselho Estadual de Educação e quanto ao que diz respeito a EJA foi no Parecer Nº 774/99 que essa modalidade de ensino foi salientada como direito, deixando clara a sua posição sobre as suplências, embora a redação do subitem 2.1, letra “a”, “comprometa a qualidade das ações alfabetizadoras, uma vez que sua oferta passa a ser ” livre “ portanto sem controle do Conselho ou da Secretaria de Educação”.

O Parecer 774/99 da Constituição Federal de 1988 destaca que, é imprescindível de uma vez por todas eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício de que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para Jovens e Adultos são ensino de segunda categoria, podendo ser ministrado em qualquer espaço físico e com um mínimo de recursos didáticos.

Já o item 3 desse Parecer, determina que os estabelecimentos de ensino que desejarem ofertar EJA deverão reestruturar-se de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino, construindo currículos adequados, nos quais a: Escola [...] poderá contemplar no seu projeto pedagógico a oferta de ensino fundamental e ou médio para jovens e adultos, através de metodologias específicas. [...] Os currículos [...] traduzidos nos respectivos Planos de Estados devem se constituir em um conjunto de componentes curriculares ordenados quanto à sequência e ao tempo necessário [...] adequados às possibilidades e necessidades dos alunos. E a organização curricular precisa completar tempos e espaços

diferenciados da educação das crianças: Possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu “tempo próprio” de construção das aprendizagens.

O Parecer 774/99 no item 3 reforça também que, os alunos poderão levar 3.200 horas e 2.400 horas ou mais para concluir [...], assim caberá à escola prever e organizar procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, capazes de verificar o grau de conhecimento e adiantamento dos alunos permitindo-lhes avanços progressivos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Em conformidade com o Parecer 774/99, ainda no item 3, a organização dos planos de estudo também deve atender ao disposto na LDBEN, mas: Ao mesmo tempo, a escola deve levar em conta, como princípio basilar, os diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens pelo jovem e pelo o adulto [...] para essa clientela, face á diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto ás necessidades. Dessa forma a escola deve prever a sequência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulo de tempo (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Já a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com suas atualizações até 1988, prevê no seu Art.208 que “o plano estadual de educação, de duração plurianual, em consonância com o plano nacional de educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, e à integração das ações desenvolvidas pelo Poder Público” conduzem a: “I - erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar: III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística científica e tecnológica”.

No Art. 209 é explicitado que “O Conselho Estadual de Educação assegurará ao Sistema Estadual de Ensino flexibilidade, técnica – pedagógica – administrativa, para o atendimento das peculiaridades socioculturais, econômicas ou outras específicas da comunidade”.

Com esse foco as estatísticas mais atualizadas têm revelado um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens, tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto à prevenção e diminuição das distorções de idade/série através de uma organização com finalidade e função específica.

A educação é indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, essa tem buscado se impor nesses tempos de grandes mudanças e

inovações no processo de produção. Assim a Educação de Jovens e Adultos tem possibilitado a seus educandos que estes retomem o seu potencial através do desenvolvimento de suas habilidades, confirmando competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida sendo então a promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todos.

Essa abordagem está prevista também na LDB/96 que traz a perspectiva do encontro entre uma concepção abrangente da educação com uma cidadania universal.

2.3A Educação de Jovens e Adultos na atualidade

“Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (MENEZES, 2002).

Bello (1993) aponta que foi no processo de democratização dos anos 80 que a Constituição Brasileira deu um passo significativo em direção a uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, com a presença de segmentos sociais que visam recuperar e ampliar a noção de direito ao Ensino Fundamental extensivo aos adultos já postos na Constituição de 1934.

Costa (2002) salienta que a LDB/96 acompanha essa orientação, suprimindo a expressão Ensino Supletivo, embora mantendo o termo supletivo para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Pois os termos remanescentes desse ordenamento devem ser considerados como vontade expressa orientada, através de concepções trazidas por esta Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996) nos artigos 37 e 38 em vigor dão a EJA uma dignidade própria e mais ampla. O art. 4º VII da LDB é claro:

O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Para Costa (2002), desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases tornou-se uma modalidade da educação básica. Passou a ser reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, logo ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora.

O Parecer Nº 11/2000 (CEB/CNE) no art. X, quanto à educação aborda que o Brasil é um país que ainda têm traços da sua formação escravocrata e hierárquica, neste contexto a EJA foi vista como uma compensação. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que essa modalidade de educação tornou-se direito. O deslocamento dessa ideia de compensação se dá atualmente pela de reparação e equidade, mas ainda resta um longo caminho a fim de que esta se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do cidadão/educando.

Em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo (2013, online), Ristoff (2006), relata que historicamente as mulheres têm-se constituído um público específico da EJA, pois a maioria das atendidas são mulheres, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso a educação ou pelo fato dessas se mostrarem mais adaptáveis aos rituais e a disciplina da vida escolar.

O autor destaca o documento “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, que aborda que 51% dos analfabetos brasileiros são mulheres. Essa exclusão da mulher na escola pode ser considerada pelo fato da necessidade de ingressarem no mercado de trabalho, como também pelas relações culturais relacionadas às questões de gênero.

De acordo com Nogueira (2003), ao se investigar a influência da condição feminina na busca pela escolarização, enfatiza-se a escassez de estudos integrando essas temáticas, Gênero e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o site Nova Escola (2013, *online*), “20% dos meninos que largaram os estudos tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos. Entre as mulheres, esse percentual é de quase 50%. Dessas, 13% se tornaram mães antes dos 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos”.

Atualmente a escolarização da mulher contemporânea tem sido vista principalmente, por aquelas das classes menos favorecidas como um fator decisivo na resolução de seus problemas cotidianos, pois o índice de mulheres que buscam escolarização no país é considerável. Esse aumento se dá pela conscientização

dessas em relação ao preconceito que sofrem e muitas já descobriram que o “casamento” não garante sobrevivência, pois esta se dará através do trabalho e o mercado de trabalho só oferece boas colocações a quem tem instrução, portanto o condicionamento entre trabalho x salário x sobrevivência trouxe à mulher o desejo de conquistar o seu espaço (BRASIL, 2013, *online*).

A Lei Nº 9394/96, vem para regulamentar a oferta da EJA, enfocando a adequação de currículos e de metodologias aplicadas, garantindo o acesso e buscando estratégias para a permanência dos jovens e adultos na escola.

Conforme a Secretaria de Educação do RS (2013, *online*), a EJA é o mecanismo de aceleração da dinâmica escolar proposta para os alunos que não foram atendidos em idade certa ou para aqueles que apresentavam um baixo desempenho na escola regular. Sendo um despertar de consciência crítica aos educadores e educandos visando uma reflexão coletiva sobre o relacionamento entre a educação e o conhecimento. Resultando na busca da emancipação humana e do exercício pleno da cidadania construindo e transformando a sociedade.

Saviani (1997) acredita que para a efetivação desta proposta se faz necessário vontade política por parte dos envolvidos com essa temática. O autor cita o Estado da Arte, realizado por Sérgio Haddad et. al.(2000), no qual foram listados trabalhos de pós- graduação na área da EJA no período de 1986 a 1998 e não se encontra nesse conjunto nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero.

Nesse pressuposto da democracia, Bourdieu cita (1999, p.18), “que de todos os fatores de mudanças, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros”.

Segundo Enguita (1989), a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja, pois sempre é mais conveniente apresentar a história da Escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã.

O autor cita também que a educação brasileira tem se encontrado em situação de alienação por seguir modelos e esquemas elaborados em outros contextos sociais, sempre de forma impositiva e desconectada do saber popular. Reforçando assim a hierarquia autoritária e o poder, produzindo uma educação burguesa, elitizada e classificadora, onde a política educacional reproduz a estrutura

de classes, formando pessoas submissas que atendam o capitalismo através da sua mão de obra.

Sabemos dos avanços com relação a essa temática, mas precisamos que ela seja contemplada no espaço escolar de forma clara, objetiva e incisiva. O maior problema enfrentado é a inadequação das práticas pedagógicas às suas especificidades, pois estas se caracterizam pelo uso de materiais didáticos, orientações metodológicas inadequadas as suas especificidades, ainda pautados no ensino regular.

2.4A EJA nas relações sociais e de gênero

Segundo ROSSATO (2002, p.20), “[...] as quatro mudanças mais marcantes do século XX foram: a urbanização, o acesso ao ensino de segundo e terceiro grau, as mudanças no mundo do trabalho, a mudança do papel da mulher e da juventude”.

Para Nogueira (2003), a escola surge com o propósito de suprir a necessidade de educação teórica, substituindo a antiga forma de aprendizagem. Apesar do surgimento da escola muitas famílias ainda educavam seus filhos da maneira antiga, sendo que poucas meninas iam a escolas, pois a maioria permanecia em casa ou na casa de outras famílias, aprendendo ofícios domésticos.

O autor afirma que essas características são visíveis ainda hoje, e evidenciam resquícios de um modelo de família patriarcal, machista e opressora, gerando conflitos e violência nos lares.

Nesse contexto permanece a ideia de que a mulher não precisa estudar e deve, apenas, aprender a cuidar da casa e dos filhos. Com muita luta a mulher hoje tenta recuperar o tempo perdido e busca a escolarização através da EJA (PINTO, 2003). De acordo com a UNESCO (2013, *online*) e a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990, para que a educação básica se torne equitativa, é necessário que seja ofertada a todas as crianças e jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1934 foi retomada com o avanço do processo de redemocratização ocorrida nos anos 80, destacando a concepção da educação de

jovens e adultos, a presença de segmentos sociais identificados com ela no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao Ensino Fundamental (HADDAD, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996), embora não tenha incorporado dispositivos que aponte aos educadores e educandos a direção necessária de transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, não impede que isso venha a ocorrer pois o seu fazer pedagógico deve ser um constante despertar da consciência crítica dos educadores. A culminância desse processo se deu através da formação permanente dos educadores, da reflexão coletiva com os educandos sobre a produção do conhecimento, a busca da emancipação humana, o exercício da cidadania, a construção e a transformação da sociedade pautada no diálogo e na realidade do próprio educando.

De acordo com a Fundação Perseu Abramo (2013), embora esses avanços sejam considerados positivos, é importante ressaltar também que a oferta de exames supletivos a jovens e adultos, maiores de 15 anos para a conclusão do Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para a conclusão do Ensino Médio, tem incentivado para que cada vez mais os jovens abandonem o ensino regular. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) não tem apresentado consistência para esse enfrentamento.

Para Libâneo (2003), essa postura tem se acentuado devido ao desenvolvimento social, econômico, político e tecnológico do país, é uma exigência imposta pelo capital e pelo mercado de trabalho fazendo com que essa modalidade de educação passe a ser não apenas uma necessidade do trabalhador, mas sim da sociedade em geral e dos órgãos governamentais, enfim o que era necessidade social passa a ser necessidade legal.

Os Temas Transversais (Brasil, 1997), trata das questões de gênero focada na orientação sexual, juntamente com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS. Deixando muito a desejar, pois a abordagem de gênero não contempla seu real propósito.

O Parecer Nº CEB/CNE 11/2000 aponta que a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a Câmara de Educação Básica era responsável por "deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art.9§ 1º, c da Lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95)". Esses passaram a vigor como objeto do parecer de acordo com a Lei 9.394/96. Onde passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas

do Ensino Fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento subsequente.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se divide em dois projetos de sociedade e educação. De acordo com Frigotto (2005 p.67-68):

[...] um é o projeto neoliberal, subordinado ao grande capital externo e cujo resultado é a construção de uma sociedade de democracia apenas formal e de um projeto de desenvolvimento excludente, que nega para as classes populares os direitos elementares como os da alimentação, saúde, educação, emprego moradia, aposentadoria digna etc. [...] O outro é um projeto social autônomo e de desenvolvimento integrado, que busca responder não às necessidades dos donos do mundo, dos poderosos e do capital, mas às da classe trabalhadora [...]. Nessa concepção de sociedade, o que interessa é a democratização ativa participativa [...].

Frigotto (2005), ainda ressalta que, o primeiro projeto é excludente e a concepção de educação está relacionada a uma visão utilitária e empresarial do saber, tendo como aporte a ideologia da empregabilidade, reduzindo o processo educativo a cursos de treinamento e reconversão profissional. Nesse contexto, o objetivo é formar um cidadão mínimo, que não pense e não exerça pressão para mudar o que está dado. Assim não há educando nem cidadão, o ser humano é considerado um objeto.

Já no segundo projeto, a concepção de educação está relacionada à vida, numa perspectiva de humanização e emancipação humana. Valoriza-se a realidade social e cultural dos educandos, numa tentativa de qualificar o olhar, podendo construir, sujeitos capazes de transformar coletivamente uma sociedade excludente em uma sociedade solidária. Essa proposta de sociedade e educação tem caráter emancipatório, pautado em ideias e saberes construídos pelas classes populares e defendidos por teóricos que têm o princípio norteador no diálogo e na prática humanizadora.

Freire (1971) considera como princípios educativos as seguintes questões: Educação Libertadora, que é vista como responsável pela transformação da sociedade, formando pessoas capazes de construir autonomia, através da criatividade frente às desigualdades e injustiças sociais, outro principio é o respeito às diversas culturas, que se referem à etnia, gênero, opção sexual, política, religiosidade, valores e linguagem. Bem como a promoção da autoestima, respeito às características individuais, a construção e reconstrução de valores como: solidariedade, justiça, sensibilidade, igualdade, participação, humildade, valorização

do saber popular, articulando-o com o conhecimento científico através da ação-reflexão-ação.

Mas esses princípios educativos só poderão ser concretizados se forem permeados pelo princípio da escuta, pois, como diz Brandão:

[...] nenhuma outra pesquisa substitui essa. Nenhuma outra investigação vai mais a fundo, embora algumas possam “produzir” mais dados e se abrir a interpretação mais científica. Nada ocupa o lugar deste primeiro gesto, por haver dito sem ser ouvido, ouve sem escutar e escuta sem aprender. Pois ao não se reconhecer plenamente ouvido, ele também não estará igualmente atento à escuta de quem o ensina. Todo aluno que consegue ou não quer aprender é alguém que não conseguiu se fazer escutar. Isso porque só aprendemos através do retorno das palavras que dissemos antes. (BRANDÃO, 2003, p.209).

Dessa forma a EJA tem também a função reparadora não só na restauração dos direitos civis que lhes foi negado, mas o direito a uma escola de qualidade que reconheça a igualdade de qualquer ser humano.

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR

A abordagem do tema Gestão Escolar para o presente trabalho é de extrema importância, levando em consideração a necessidade da sociedade em exercer o seu direito à informação e à participação. Esses objetivos precisam ser ratificados, não só pela legislação que trata da educação, mas também pelos estabelecimentos de ensino que têm a obrigação de fazer com que estas sejam executadas e respeitadas, solidificando a democracia e conseqüentemente a democratização da escola.

[...] todo o sistema educacional se estrutura partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas (SAVIANI, 1986, p.14).

Dessa forma a gestão baseia-se nos princípios como participação, coletividade, descentralização do poder, transparência e autonomia, onde o gestor e os demais participantes têm responsabilidades sobre as decisões que são tomadas.

Para Gadotti (1993, p.18), “a gestão escolar democrática deve [...] estar impregnada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação de informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas [...]”.

A gestão democrática é, portanto, atitude, método e reflexão, para isso é necessário competência, técnica dos profissionais, reflexão, discussão e delineamento de estratégias que envolvam todo o universo escolar, na busca de alternativas e formas viáveis à efetivação de suas intenções.

3.1. Breve histórico da gestão escolar

Para Ghiraldelli Júnior (2009), a palavra Gestão Democrática não dá conta em definir algo que somente a prática e as relações cotidianas, nos seus mais variados níveis, conseguirão expressar.

Destaca também que gestão é o ato da ação ou o efeito de gerir a educação através da participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, tendo como principal objetivo atender as aspirações da sociedade e os anseios dos usuários da escola pública.

Propõem debates com a comunidade para a organização de projetos emancipatórios e críticos as questões educacionais. Também apresenta como proposta o trabalho em parceria com instituições que contemplem estudos/projetos sobre interdisciplinaridade, conhecida como Pedagogia de Projetos, sendo na atualidade uma ferramenta necessária para a gestão escolar.

Costa (2002), afirma que a Constituição Federal de 1988 definiu através do artigo 206 uma série de princípios com base nos quais o ensino será ministrado. Entre eles figura no inciso VI o princípio e definições que apontam para a democratização da gestão do ensino.

A Lei da Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul foi promulgada pela Lei Estadual Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei Estadual Nº 11.695/2001.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei Nº 9394/96) definiu em seu artigo 3º, entre outras coisas, que o ensino público será ministrado com base no princípio da Gestão Democrática, o seu artigo 14 estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A LDB/96 reforça a necessidade de incumbir à execução da Gestão Democrática como objeto da ação dos sistemas de ensino, das instituições educativas e da comunidade escolar, num processo efetivo de descentralização político-administrativa.

Para Saviani (1997), a sociedade só exercerá seu direito à informação e à participação se os governos se comprometerem em efetivar a democracia. A democratização da gestão da educação só se dará com a participação da sociedade no processo de formulação, avaliação e fiscalização da política de educação, através de mecanismos institucionais onde as decisões sejam participativas com todos os segmentos da comunidade escolar, tirando dos governantes e dos técnicos o monopólio dos rumos da educação.

De acordo com Libâneo (2003) a educação é um ato político e um serviço público de grande visibilidade, dessa forma a democratização da sua gestão traz resultados positivos para a ampliação da cidadania. A democratização da educação oferece a oportunidade de participação aos cidadãos e amplia a comunicação entre a escola e a comunidade escolar. Os Conselhos Escolares tem um papel fundamental nessa relação, mas para atingir esses resultados há necessidade de vontade política da administração para que haja ampliação dos espaços de participação da sociedade como um todo, visando a real democratização do ensino.

De acordo com Luck (1998) para que a implantação da Gestão Democrática seja eficiente, seus executores devem sentirem-se corresponsáveis pelo êxito desse modelo. Frisando que a regulamentação deve estar imbuída de uma concepção que

não considere a democratização da gestão do ensino apenas com a garantia do princípio eletivo de seus diretores.

Salienta também que a lei poderá definir mecanismos no interior da escola que definam uma política geral da educação, onde as deliberações não sejam objetos de poucos, ou seja, que se tomem decisões sem consultar os representados. Pois o princípio da representatividade deve se dar a partir da consulta, considerando que o representante de cada segmento não fala por si mesmo e sim pelo coletivo que representa. Este é o principal desafio que gestão tem encontrado.

Para Libâneo (2003), o Projeto Político Pedagógico é a concretização do processo de planejamento. Detalha os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo que serão desenvolvidos na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

A LDBN 9394/96 no seu art.12 diz que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- Elaborar e executar sua proposta pedagógica (na atual Resolução de 04/2010 a terminologia é Projeto Político Pedagógico – PPP);
- I- Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- II- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- III- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- IV- Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VI- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica
- VII- Notificar ao Conselho tutelar do Município, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem a quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Também no seu art.13 trata que: “Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ghiraldelli Junior (2009) constata que nesse movimento de construção da autonomia nos processos educativos, os professores vêm assumindo a responsabilidade com as ações escolares e principalmente na construção do Projeto Político Pedagógico. Através da escuta dos diferentes segmentos da comunidade escolar: alunos, famílias, professores e técnicos administrativos da educação, buscando atender, através da prática pedagógica, a educação desejada, envolvendo pesquisa antropológica no sentido de conhecer a comunidade.

Saviani (1997), destaca que a democratização do ensino passa pela garantia da igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola. A educação é um direito, portanto o investimento na sua qualidade é o diferencial na construção da democracia e esse modelo de gestão deve ser um elemento facilitador da inserção da comunidade e das famílias nas escolas. Tendo como foco central a participação visando o sucesso dos educandos na apropriação e reapropriação do saber acumulado, do conhecimento que foi coletivamente produzido pela humanidade.

Ghiraldelli Junior (2009) ressalta que a consciência, a participação, o planejamento, o investimento no trabalho colaborativo/cooperativo e a prática democrática precisam ser exercidos dentro da escola, afim de que toda a sociedade possa saber colocar em prática sua cidadania de forma consciente, intervindo na realidade e transformando-a.

De acordo com Luck (1998), as instâncias administrativas superiores muitas vezes tomam algumas iniciativas inovadoras embora preservem a política educacional vigente. Essa pratica tem condicionado e estabelecido inúmeras limitações na própria autonomia. Para que os gestores cumpram o seu papel, deve ser estabelecida uma boa relação entre a escola, a família, os educadores e os educandos.

A democratização da gestão da educação através de ações estruturadas garante que as políticas educacionais ampliem espaços de participação e aumentem a capacidade dos alunos a obterem resultados positivos na busca da cidadania. Essa deve ser oferecida a todos os envolvidos na comunidade escolar a oportunidade de participarem da gestão escolar e modificarem seus rumos. Mas a obtenção desses resultados só dependerá da vontade política dos gestores para que realmente haja essa democratização.

CAPITULO IV

COMPREENDENDO A EJA E SUA CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Prodanov e Freitas caracterizam pesquisa como uma ferramenta para “descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos” (2009, p. 53).

A metodologia desenvolvida no presente trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa. Portanto, é mais participativa e menos controlável. Tem caráter exploratório. Os participantes da pesquisa podem ser estimulados a direcionar o rumo de suas contribuições e interações de acordo com o assunto abordado pelo pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2006).

O presente caracteriza-se como amostragem não probabilística que, segundo Prodanov e Freitas (2009), acontece quando os elementos que compõem a amostra são escolhidos de forma livre pelo pesquisador.

A técnica usada para entrevista foi do grupo focal que, segundo Gatti (2005, p.7), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”.

Esta técnica adequou-se ao presente estudo, pois os entrevistados fazem parte de um pequeno grupo, onde o pesquisador pode captar e observar todas as reações que de outro modo não seria possível (GATTI, 2005).

Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa foram informais através de autorização verbal dos gestores, nos quais se obteve consentimento para explicação e aplicação da proposta de trabalho na turma escolhida.

As questões foram fechadas e abertas que, conforme Prodanov e Freitas (2009) confere ao entrevistador certa liberdade para tomar direções diferentes se necessário.

As entrevistas realizadas abrangeram perguntas pertinentes ao assunto objeto de estudo, onde 10 participantes, alunas da turma de 8ª séries do noturno da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Pública Municipal, localizada na zona

urbana da cidade de Araricá, RS, puderam expor sua visão e contribuir com suas respostas. Assim, o pesquisador acadêmico pode confrontar a teoria abordada com a vida dessas pessoas e suas expectativas. Esse método vem ao encontro da concepção de Minayo (2010), em ter como fonte direta dos dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento-chave. Segundo o autor, o pesquisador qualitativo dá grande atenção ao processo, procura analisar os dados de forma indutiva e entender que o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida é uma questão fundamental na abordagem qualitativa. O nome real das participantes entrevistadas foi preservado por questões de privacidade. Serão apresentadas nesta monografia como alunas pesquisadas. Foram entrevistadas 10 alunas do sexo feminino, idades entre 17 e 43 anos, destacando que duas são mãe, três mantêm uma união estável e as demais são solteiras e ainda moram com a família. Todas trabalham na indústria calçadista e ganham em média entre um e um salário e meio com as horas extras realizadas. Os seus parceiros tem baixa escolaridade como elas mesmas, mas isso para elas não pareceu problema, pois não têm ambição quanto à escolarização dos seus companheiros, mas sim pela “melhoria” da situação financeira que eles representam.

Após aplicação das entrevistas procede-se a seguir a análise dos dados coletados.

4.1. Conhecendo a escola pesquisada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Martim Frederico Raschke situa-se à Avenida José Antônio de Oliveira Neto, nº 102, Centro, Araricá/RS. É mantida pela Prefeitura Municipal e atende crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as classes sociais, principalmente a classe média baixa. É a maior escola do município, inclusive cede espaço físico para o funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio.

Os alunos atendidos na escola residem no próprio bairro de sua localização ou nas proximidades. Atualmente, a escola atende sua demanda nos três turnos. No turno da manhã, atende os alunos do turno integral de 1º à 5º ano, sendo duas turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º

ano e duas turmas de 5º ano compostas em média por 25 alunos cada uma, totalizando 246 alunos atendidos na Educação Integral. No turno da tarde além das turmas de Educação Integral, atende duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, duas turmas de 7ª série e duas turmas de 8ª série, composta de 15 a 25 alunos, num total de 189 alunos.

Já no noturno atende a duas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, I (alfabetização) e II (pós-alfabetização), as aulas presenciais dessas turmas ocorrem em encontro semanais totalizando 12 horas semanais e 480 horas anuais e as demais 160 horas são realizadas com trabalhos a distância monitorado pelos apoios dos professores quando solicitado. Também possui uma turma de III etapa (5ª e 6ª séries) e uma turma de IV etapa (7ª e 8ª séries), totalizando 46 alunos aproximadamente.

O horário de funcionamento da escola na parte da manhã é das 7h 20min às 11h 30min, no turno da tarde, das 12h e 45min até às 17h e no turno da noite das 18h45min às 22h30min. A escola atende a um total de 456 alunos distribuídos nos três turnos.

Para atender esta demanda a escola conta com um quadro bem diversificado de professores, oficinairos e funcionários que é formado por 40 professores, sendo que destes, quatro ocupam cargos diretivos, ou seja, uma diretora indicada pela administração, duas vices-diretoras, duas pedagogas e 12 oficinairos. A maioria dos professores possui formação em magistério, sendo que alguns ainda estão cursando uma graduação, outros já são formados para o cargo que assumem e poucos são contratados. Há ainda uma bibliotecária, uma merendeira, três auxiliares de cozinha, um vigilante, dois secretários e seis serventes.

Em seu espaço físico a comunidade escolar é contemplada com um prédio de dois pisos, totalmente novo inaugurado no ano de 2011, com uma biblioteca e sala de informática, seis salas de aula no segundo piso, oito no primeiro piso, mais a cozinha, um amplo refeitório, uma sala de professores e funcionários, banheiros feminino e masculino, um banheiro para professores e funcionários, sala da pedagoga, uma sala da direção e um depósito.

A escola possui uma ampla área externa, bem como conta com uma pracinha em mau estado de conservação, com brinquedos estragados e ainda em número insuficiente para a demanda de alunos. A escola tem ainda em seu espaço externo

uma horta, a qual serve para trabalhar com os alunos a questão da sustentabilidade no Projeto Eco Pátio.

Os recursos materiais que a escola disponibiliza são: três televisores, quatro aparelhos de DVD, cinco rádios, uma máquina fotográfica (digital), uma impressora, um retro projetor, 10 computadores, um mimeógrafo, jogos pedagógicos, materiais de educação física, livros de literatura infantil e infanto-juvenil, livros para os professores e livros didáticos, bem como revistas e o Jornal NH.

Tem como mecanismo de participação o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. A escola tem os seguintes projetos: Reforço Escolar, Turma Destaque, Banda Marcial, Recreio Orientado.

O planejamento é realizado através de encontros específicos por área de conhecimento, sendo realizadas reuniões pedagógicas uma vez por mês, bem como os professores que possuem hora atividade uma vez por semana, momento de planejamento de suas aulas e troca de experiências com outros professores da mesma série/ano e disciplina. A formação continuada é realizada na escola mensalmente com duração de 4 horas e se estende de fevereiro a dezembro com pautas diversas que contemplam os anseios e os encaminhamentos dos professores.

A avaliação de alunos ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo contínua, através da observação dos resultados alcançados durante as atividades individuais e coletivas. Os resultados são divulgados trimestralmente para os pais da Pré-escola ao 2º ano através de parecer descritivo e de 3º ano à 8ª série é atribuído nota que vai de zero a 100, sendo 60% avaliação qualitativa e 40% avaliação quantitativa.

O PPP da escola não aborda nas suas ações as questões de gênero, mas aponta no seu Marco Filosófico que a sociedade através da educação, necessita resgatar valores morais e que o primeiro passo é formar cidadãos conscientes de seus deveres, para conhecer os seus direitos, utilizando ambas na luta por uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma se retorna mais fácil resgatar os valores familiares, as metas, os objetivos na busca da trajetória pessoal e profissional dos alunos, diminuindo os índices de evasão e repetência através da proposta de estudo de casos, pesquisas, palestras.

4.2 Construção dos resultados / entrevistas

Gênero é uma construção sócio histórica das distinções/diferenciações baseadas no sexo (LOURO, 1998). O que vale dizer que a masculinidade e a feminilidade ao contrário do que algumas correntes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são o produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características (LOURO, 2000).

A autora aborda também que a família, a escola, as ruas e as mídias muito contribuem para essas definições. Dessa forma, podemos entender que essas convenções sociais podem ser transformadas através das discussões, das críticas e dos questionamentos na busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis.

O tema é um desafio para a gestão escolar, que vislumbra espaços de inserção social que somente através da escolarização são trilhados, dando a possibilidade de antever um futuro promissor, especialmente para mulheres que apresentam vulnerabilidade social, ou que, por algum motivo, somente depois de algum tempo retornaram aos bancos escolares através da modalidade de educação de jovens e adultos.

Assim, o presente capítulo pretende, através da análise de entrevistas coletadas, confrontar a realidade vivida por mulheres participantes da EJA através dos teóricos que abordam essa temática e foram apresentados nesta monografia.

Yin (1989) ressalta que entrevistas trazem evidências para o estudo de caso, à medida que tais estudos geralmente tratam de atividades de pessoas e grupo.

A coleta das informações no grupo focal através das entrevistas possibilitou uma aproximação do conhecimento da realidade das alunas pesquisadas constatando que a visão destas se difere mesmo se tratando do mesmo assunto.

A primeira pergunta da entrevista feita às alunas da 8ª Série do turno da noite na modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve a finalidade de entender às ações desenvolvidas pela escola que contemplam as discussões a cerca das desigualdades entre homens e mulheres. Verificou-se que 100% das entrevistadas acreditam que palestras são mecanismos importantes e 20% delas também destacou os debates como um mecanismo de discussão e 10% citou os trabalhos escolares. As estudantes acreditam que mesmo a escola não oferecendo um

número significativo de palestras durante o ano, estas são importantes para reforçar a contínua luta por direitos e igualdade social que as mulheres buscam ao longo dos anos. Algumas das palestras trazem vídeos e abrem momentos para debates de modo que as alunas possam tirar suas dúvidas como, por exemplo, acerca da Lei Maria da Penha.

Entretanto, algumas acreditam que poderia haver uma continuidade dos assuntos abordados no decorrer do ano letivo e não somente em momentos como na Semana da Mulher. Esse posicionamento pode ser respaldado através de uma análise mais profunda no PPP da escola, que embora contemple a participação da comunidade visando à construção social do sujeito, ele não aborda questões específicas que tratem da situação da mulher.

Libâneo (2003) corrobora a afirmação acima citando em sua obra que a educação é um ato político e um serviço público de grande visibilidade, dessa forma a democratização da sua gestão traz resultados positivos para a ampliação da cidadania, pois oferece a oportunidade de participação aos cidadãos e amplia a comunicação entre a escola e a comunidade escolar. Em outras palavras, as palestras, projetos, debates, trabalhos extracurriculares, entre outras atividades, são importantes meios da comunidade se informar e se conscientizar sobre questões relacionadas à mulher, pois a escola tem o papel de mediar ações afirmativas, contribuindo para a equidade de gênero.

O aprendizado de gênero faz parte da nossa socialização na família, na escola e em outras instituições sociais as quais participamos durante a vida.

Diante do exposto, podemos concluir que na escola pesquisada não são frequentes as ações que envolvam as questões de gênero. Ocorrendo poucos debates específicos em sala de aula que visem à valorização da mulher, tampouco ações interdisciplinares, que tenham apontado relevância nessa construção. Essas ações não conseguiram despertar nos educandos e nos educadores o interesse pelo tema, visando à busca pela autonomia e a conquista de espaços femininos em todas as esferas sociais.

A segunda questão abordada na entrevista foi relacionada ao grau de importância que as entrevistadas atribuem em relação à discussão na escola da situação da mulher. Foram dadas as opções: muito importante, importante, pouco importante e desnecessária.

Através dessa questão pode-se perceber que 100% das mulheres entrevistadas consideram muito importantes o envolvimento escolar e social em torno das questões de gênero.

A construção do sujeito está implicada em uma rede de inter-relações, na qual “o empoderamento das mulheres e a igualdade de gênero são pré-requisitos essenciais para alcançar a segurança política, social, econômica, cultural e ambiental entre todos os povos” (UNFPA, 1995, pg.41).

As discussões promovidas podem gerar um resgate da produção histórica cultural das diferenças sociais, o que não significa negar a biologia dos corpos, mas tomar em consideração as construções históricas pautadas na diferença de sexo.

A promoção dessas discussões oferece também a oportunidade para que as alunas desenvolvam suas expectativas, seu poder, sua força, através de seu potencial criativo e competitivo transformando aos poucos sua realidade e o ambiente onde vivem.

A maioria das escolas muitas vezes não adota uma linguagem inclusiva, principalmente em se tratando das questões do gênero principalmente, por não se darem conta da forma como estão agindo, ou seja, reproduzindo construções históricas que preservam a desigualdade dos sexos. A escola por ser um espaço privilegiado para o afloramento dos temas ligados a estas questões tem papel fundamental na construção da identidade sexual e de gênero do indivíduo, assim, todas as abordagens promovidas em torno da causa feminista, são fundamentais para aos poucos transformar a sociedade.

Para Louro (1998), a escola e o currículo tem como dever abordar as identidades sexuais e de gênero. As práticas escolares produzem, transmitem e são carregadas de representações.

Dessa forma dependendo das concepções, dos programas educacionais e a visão dos gestores, as atitudes podem ser legitimadas, de modo a entender o contexto da sociedade como certo e reproduzir no ambiente escolar, ou marginalizá-la. Entretanto esses assuntos ficam à margem do currículo, sendo promovidos apenas como atividades complementares, não obrigatórias e que pela falta de informações acumuladas não tem permitido, uma discussão mais elaborada. Essas atitudes são interpretadas como omissão, alienação ou até mesmo desinteresse em promover essas ações.

Perante a questão onde as entrevistadas percebiam a maior discriminação da mulher na atualidade, 90% delas apontaram a mídia como o principal local, 60% o local onde trabalham e 40% dentro da própria escola. Apontada como o principal local de discriminação a mídia, foram questionadas em quais veículos elas percebiam esse tipo de discriminação, foi unânime que a televisão, especialmente nas novelas. Entendeu-se, nessa questão, que as mulheres entrevistadas percebem que temas relacionados a gênero e preconceito contra as mulheres são cotidianos no meio televisivo, proporcionando uma conscientização por parte das pessoas que acompanham e se comovem diante das situações ali colocadas. Tornando-se uma “palestra da vida real”, embora não promovam uma discussão suficientemente capaz de solucionar os problemas apontados.

A mídia em suas múltiplas formas costuma informar sem aprofundar, mostrar imagens e expressões que beneficiem os direitos sociais, bem como, passar mensagens ambíguas que são capazes de estimular muitas possibilidades.

Embora as novelas venham abordando temas polêmicos da sociedade, como violência contra a mulher, assédio moral, submissão..., percebem-se ainda deficiências acerca de um aprofundamento nessas abordagens, gerando uma imagem dúbia com relação às lutas e conquistas femininas.

Conforme Matos e Cortês (2010), o modo como homens e mulheres comportam-se na sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, mostrar o corpo e amar.

Também ressalta que de acordo com o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades.

Um número significativo de mulheres apresentou que verifica a discriminação de gênero no ambiente de trabalho. Apenas a partir do século XX “as mulheres [...] conquistaram o direito de trabalhar de forma remunerada e em larga escala, sobretudo fora do ambiente doméstico” (MATOS; CORTÊS, 2010, p.23).

A entrada maciça das mulheres na força de trabalho remunerado deu-se na revolução industrial, embora hoje sua maior participação ainda seja na prestação de serviços em trabalhos sociais e pessoais. Algumas se destacam, participando de diferentes esferas trabalhistas, mas é preciso ter claro, que o direito da conquista do

trabalho se deu mais pela necessidade do modelo capitalista do que pelo resultado de suas lutas.

Segundo o IBGE (2013, *online*), embora seja maioria na população ativa (representada por pessoas com dez anos ou mais de idade), as mulheres são minoria em quatro dos seis principais ramos da economia: indústria, construção, comércio e serviços prestados a empresas.

A maioria dos cargos da administração pública e no serviço doméstico é ocupada pelo sexo feminino, onde apenas 5,2% dos trabalhadores são homens. A desigualdade de gênero no mercado de trabalho é uma das principais bandeiras dos movimentos sociais que defendem os direitos das mulheres. Em 2012 o rendimento médio da mulher brasileira equivaleu a 72,3% da renda média dos homens, ou seja, o salário das mulheres permaneceu 28% inferior aos dos homens.

A discriminação no ambiente escolar também foi uma característica identificada por 40% das mulheres entrevistadas.

Na escola as diferenças entre os sexos são claramente observadas nas falas e avaliações dos professores e dos gestores, pois estes muitas vezes ainda consideram que as meninas e moças devem ser meigas, educadas, organizadas e estudiosas, enquanto aos meninos atribuem como natural a desorganização, o desrespeito e a bagunça generalizada. Os meninos são vistos como ameaçadores da ordem escolar, mas encaram esse fato com naturalidade, em contra partida quando as alunas se distanciam da imagem “feminina” são cobradas de forma rigorosa por todos, e automaticamente discriminadas (BARRETO; ARAUJO; PEREIRA; 2009).

De acordo com Betty Friedan (1971), as mulheres se integraram no mercado de trabalho, asseguraram certos direitos sociais e jurídicos, tiveram acesso à educação e a participação política, mas a estrutura familiar não se alterou em um primeiro momento.

A autora também defendia a ideias de independência econômica, elevando assim seu status na sociedade. Essas iniciativas despertaram maior interesse de diversas organizações internacionais a cerca das questões relacionadas à mulher e passaram a abordar esses assuntos em suas discussões (PAZ, 2010).

Dessa forma, as entrevistadas responderam onde eles identificam ações que valorizem a mulher na atualidade.

As políticas públicas para mulheres foram apresentadas como o maior canal de visualização clara de ações que valorizem a mesma: 60% demonstraram que têm bastante conhecimento relacionado à Lei Maria da Penha e, quando questionadas em torno dessa afirmação, informaram que vêm ocorrendo várias campanhas de divulgação sobre a Lei nos últimos anos, nos meios de comunicação, na região, no município e algumas ainda participaram de atividades específicas principalmente no dia internacional da mulher.

O local de trabalho foi o segundo ambiente apontado por 40% das participantes. Elas compreendem que o acesso e a ascensão profissional apresentam as mesmas oportunidades tanto para homens quanto para mulheres. Mas compreendem a dificuldade em elas assumirem cargos de chefia, citaram que a maioria desses cargos são ocupados por homens.

Segundo as entrevistas, as mulheres foram questionadas sobre os motivos que fizeram com que abandonassem a escola regular. Percebeu-se que parte delas se deu por questões financeiras e necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Percebe-se que o capitalismo atual, gerou um consumismo crescente, fazendo com que cada vez mais jovens sejam levados cedo para o mercado de trabalho na busca por adquirir bens pessoais que, muitas vezes, suas famílias não possuem condições financeiras para adquiri-los.

Algumas mulheres também citaram que as dificuldades de aprendizagem foram um grande fator que as levou a sair da escola. A reprovação aliada à baixa autoestima e a falta de apoio da família para a continuação dos estudos fez com que elas se desmotivassem.

Podemos assim, confrontar essas afirmações com as palavras de Brandão (2003) nas quais ele diz que “todo aluno que não consegue ou não quer aprender é alguém que não conseguiu se fazer escutar. Isso porque só aprendemos através do retorno das palavras que dissemos antes.” Em outras palavras, essas alunas não conseguiram ser ouvidas e ao mesmo tempo acabaram não procurando ouvir, o que prejudicou a sua aprendizagem.

Nota-se também que se deu um processo de exclusão dessas alunas do ensino regular, onde muitas vezes o próprio professor acaba por não se dar conta da sua participação nesse processo.

Dessa forma a evasão escolar é tratada como o abandono de um espaço e de uma oportunidade e a maioria dos envolvidos no processo educacional consideram que os motivos pessoais e familiares é que devem ser responsáveis por esses atos.

Difícilmente se atribui essa responsabilização as ações do cotidiano escolar, bem como os efeitos sociais que essa “formatação” traz aos alunos, tornando-as vítimas de um sistema opressor e discriminatório. Partindo dessa premissa o dado importante é encontrar essas mulheres dotadas de vida, inovando suas práticas, modificando seu cotidiano criando o movimento da sua história e não sendo autômatas neste processo. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993, p.37).

Perante o questionamento anterior, também se viu a importância de verificar o que as fez retornar ao ambiente escolar e a importância da EJA para o seu futuro.

Revelam valores que historicamente vem definindo os papéis dos homens e das mulheres até o dia de hoje. Como destaque é importante ressaltar o forte desejo das entrevistadas em “ser alguém na vida”. Quando a aluna diz que quer ser alguém na vida, evidencia a afirmação de que não é ninguém na sociedade.

De acordo com Inácio (1999) o querer ser “alguém na vida”, demonstra que o indivíduo não desenvolveu ainda essa consciência. Em contra partida, pode-se perceber que as entrevistadas acreditam que a falta de estudo para os homens não os minimiza na mesma proporção perante a sociedade, pois o simples fato deles serem homens já é o bastante para determinar que eles sejam alguém que merece respeito.

Apesar de todas as conquistas da categoria feminina ainda percebemos muito a busca de autoafirmação, pois as práticas sociais excludentes ainda norteiam a postura feminina, fazendo com que elas não só respeitem o homem como ser superior como também se atrelem a uma relação de submissão, que na maioria das vezes é de forma inconsciente.

As expectativas no ambiente de trabalho demonstraram a dificuldade em conseguir manter o emprego sem o estudo, evoluir e ter outra postura diante da sociedade. Embora suas falas demonstrem que são “mulheres de luta, de fibra e de resistência com relação ao sustento do lar”, deixam claro que ainda não despertaram para a possibilidade do crescimento pessoal e profissional, pois ainda veem no trabalho apenas uma necessidade básica sobrevivência.

As alunas são unânimes em responder que permanecem na escola mais pela “relação afetiva com o grupo” do que pela própria aprendizagem. Percebe-se também que o grupo desconsidera o individualismo e que a sala de aula passa a ser um espaço onde inexistem o poder, dominação e submissão que estão habituadas no ambiente de trabalho e muitas vezes no lar.

Os desafios assumidos por essas mulheres ao retornarem aos bancos escolares no turno da noite são muito grandes, pois esse acontecimento não se dá de forma tranquila, conforme evidenciaram, pois se percebe que há conflitos e até estratégias elaboradas e utilizadas a fim de efetivarem a matrícula e frequentarem as aulas, já que precisam dividir o tempo entre trabalho, filhos, companheiro, afazeres domésticos e a escola.

A sala de aula da EJA normalmente desenvolve o diálogo, o respeito às diferenças e reflexões sobre os diferentes pontos de vista de cada indivíduo, sendo também responsável pela elevação da estima dos alunos e nessa situação especialmente essas mulheres, pois elas atribuem veementemente à sala de aula como o espaço que as tornará capaz de se conhecer melhor e assim resolverem as questões que as cercam.

Na afirmação que nas conversas se aprende e se ensina demonstram que a sala de aula também assume a função de solidariedade e fortalecimento da autoestima e principalmente o apoio para vencer a timidez, a insegurança, os bloqueios e, com certeza, o despertar para uma vida ativa na sociedade com a tomada de decisões pessoais, o que muitas vezes está pautada numa identidade forjada pelo medo, opressão e submissão, desconsiderando seus sonhos, anseios e a liberdade de expressarem os seus sentimentos.

O grupo ficou dividido entre as possibilidades e os motivos que poderiam fazê-las desistir de ir à escola. É inegável que as mulheres tenham conseguido superar parte da discriminação nas relações de gênero, ao menos no que se trata na definição dos papéis impostos pela sociedade ao homem e à mulher.

Elas demonstram claramente que necessitam do companheirismo de seus “parceiros e/ou namorados”, para continuarem indo à escola, pois esse consentimento as deixa mais tranquilas e aptas a encarar esse desafio de concluir os estudos. Também deixam transparecer que esse consentimento é mais uma “cortesia” do que o seu próprio direito de ir e vir onde elas assim determinarem.

Dessa forma constata-se que a evasão escolar feminina na EJA tem se dado em algumas situações por essa falta de consentimento de seus pares, pois elas entendem que se não for consentido por eles, cabe a elas abrir mão de seus sonhos e cuidar da relação e primar pela sua “felicidade”.

Embora reproduzam a fala que toda a mulher tem que conquistar o seu espaço, estudar, ter sua independência, na prática elas se retraem deixando a mostra os resquícios da submissão aos homens. Esse embate é difícil de ser compreendido, mas a escolarização poderá modificar o rumo de suas vidas já que muitos homens ainda não estão preparados para essa nova mulher que batalha e não quer mais ser submissa e sim conquistar espaços junto com ele.

A gratuidade da EJA faz com que essas mulheres não precisem dispor de recursos financeiros o que torna esse acesso menos conflituoso, pois há sempre certa preocupação e culpabilidade do sexo feminino em tirar do seu dia a dia, dos filhos e da casa para investirem em seus sonhos.

A escolarização da mulher contemporânea principalmente para aquelas das classes menos favorecidas é vista como fator decisivo na resolução de seus problemas cotidianos: seja na administração do lar, no auxílio das atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com os seus parceiros com a situação econômica ou profissional.

Na atualidade os índices de avanço no nível da escolaridade feminina no país são consideráveis, esse aumento pode ser exemplificado na escola em que se realiza esta pesquisa, pois do total de alunos da EJA, são 52% do sexo feminino.

Este retorno à escola tem se dado pela conscientização das relações de preconceito que muitas já sofrem e outras percebem nas suas relações sociais que o casamento ou a união estável não garantem a sobrevivência, pois essa se dará apenas através do mercado de trabalho e este só tem oferecido boas colocações para quem tem mais instrução. Portanto o condicionamento entre trabalho x salário x sobrevivência trouxe a mulher o desejo de conquistar o seu espaço.

Questionadas a cerca de como elas conciliam trabalho e família elas alegaram que não têm maiores problemas quanto a isso, já que seus companheiros sabem que estão estudando.

Algumas também demonstraram ter medo de se afastarem dos seus lares ou de seus companheiros como se o risco de destruir a sua felicidade espreitasse do outro lado da porta. Ainda veem no homem o provedor da segurança e do sustento

futuro e não percebem que na realidade eles apenas mantêm a ordem social do que acreditam que deva ser o ideal para a sociedade.

Quando questionadas de como se sentem com relação a essas afirmações asseguram ser felizes, pois elas não só aceitam passivamente essa situação como acreditam que seja uma forma de amar, proteger e poupá-las de muitos afazeres, já os afazeres da casa ainda em grande maioria cabe às mulheres, mas de forma inconsciente elas ainda demonstram que não abdicaram de seus sonhos, objetivos e expectativas de uma vida melhor e independente.

Esse é um desafio da EJA: levar o aluno a pensar sobre a sua realidade estimulando-o a percorrer os caminhos que o levem a consciência de que ele é produtor e não o produto da história. Essas mulheres percebem claramente a opressão masculina em todos os setores, embora não consigam conceituar claramente as questões de gênero. Somente através do processo de conscientização em relação ao seu valor, sendo estabelecido constantemente em sala de aula, é que ocorrerá a superação da discriminação e a recriação de lutas e estratégias diárias onde as mesmas atingirão seus objetivos.

As entrevistadas quando questionadas em relação à compreensão que tem a cerca da gestão democrática, e se essa tem sido contemplada nas ações escolares, apontaram que não compreender claramente o que define gestão democrática, ou apresentaram uma visão distorcida do que vem a ser.

Afirmando que embora aja a sua participação em algumas ações dentro do ambiente escolar, as mesmas não entendem que essa participação efetiva é o que contribui na definição da gestão democrática. Pois esta segue os princípios da Constituição Federal de 1988, citada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Portanto, pressupõe a articulação de todos os componentes que interferem na realização do trabalho educacional.

Mesmo não entendendo sua real participação na democracia escolar, elas acreditam que a escola cumpre com seu papel atuando como mediadora, na maioria das vezes proporcionando decisões em conjunto, como por exemplo, no conselho escolar, na escolha de representantes na liderança estudantil, etc.

Compreendem claramente a finalidade dos gestores que é a de estarem focados nos objetivos educacionais de formação e aprendizagem dos alunos, contemplando as três áreas de competência de uma boa administração, ou seja, pedagógica, pessoal e financeira.

Diante dos dados expostos e das falas das alunas entrevistadas pode-se afirmar que gênero ainda continua sendo um desafio na Educação de Jovens e Adultos para a gestão escolar, da mesma forma que gestão democrática ainda está muito distante da realidade das alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das mulheres é retratada através de lutas e de combate às diferentes formas de manifestações e de opressões. Com certeza, a tomada de consciência feminina das mulheres teve seu ápice em 1791, quando Olympe de Gouges escreve a Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã e, logo após, foi guilhotinada por esse feito juntamente com outras duzentas e quarenta e quatro mulheres.

Atualmente sabemos que as mulheres tiveram muitos avanços no que diz respeito a direitos e igualdade perante a sociedade. Não devemos esquecer que o capitalismo, na verdade, apenas reciclou a discriminação da mulher e o tem utilizado para benefício de seus próprios interesses através do trabalho.

O capitalismo acabou criando uma imensa camada de trabalhadoras, mas dando há elas pouco acesso à propriedade dos meios de produção. Reforçando a separação de classe em dois grupos permitindo a exploração de uma sobre a outra, onde as mais exploradas são as mulheres que por necessidade são subordinadas do capital, que gera cada vez mais as desigualdades econômicas e sociais sobre elas.

A diferenciação de classes no capitalismo tem contribuído para manter as situações de injustiças e também tem imposto de forma sutil a sociedade que essas diferenças são naturais e sem possibilidade de modificação. As mulheres não são alheias a este fato, embora algumas não tenham ciência dessa realidade.

A presença das mulheres em todos os níveis educacionais acaba definitivamente com o tão discutido conceito da inferioridade de sua capacidade em comparação ao homem. Essa conquista deve ser vista com otimismo, pois é uma das oportunidades de alteração das situações sociais através da correção das desigualdades e das injustiças.

Dessa forma, o trabalho estudou gênero na educação de jovens e adultos, relacionando as ações da gestão escolar com esse tema tão polemico na sociedade e tão distante do ambiente escolar.

Os resultados obtidos junto das entrevistadas que serviram de amostra para a coleta de dados, demonstrou que as ações desenvolvidas pela escola onde elas estudam não vão além de ações estanques, elaboradas sem perpassar a transdisciplinaridade e também não são previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Conforme citação das alunas as palestras são as principais ações desenvolvidas que contemplam discussões das desigualdades entre homens e mulheres. Já os gestores seguem seu trabalho com a certeza de que estão cumprindo seu papel tratando das questões de gênero, pois propiciam a divulgação da Lei Maria da Penha e fazem comemorações alusivas ao Dia Internacional da Mulher conforme estabelecido em lei vigente e não como um problema que deva ser tratado através da gestão escolar, o que justifica a ausência do tema no PPP da escola.

As mulheres entrevistadas para este trabalho foram unânimes ao dizer que consideram importantes as discussões a cerca do tema, assim, como a EJA e a gestão escolar.

A escola através da EJA deveria valer-se da flexibilidade curricular dessa modalidade que é capaz de contextualizar conhecimentos através de experiências diversas de seus alunos, bem como entrar em sintonia com temas da sua vida cotidiana a fim de que esses temas possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente e propicio à aprendizagem.

Também é importante ressaltar que, mesmo havendo palestras, faltam espaços de discussões e debates onde elas possam ser ouvidas e compartilhar suas experiências a fim de sentirem-se valorizadas.

Um número significativo de mulheres apontou que ainda sente discriminação, o que mostra que apesar da sociedade ter dado importantes passos em relação a esse assunto ainda é preciso estar atento a essas questões para que não aja retrocesso nas conquistas.

A mídia foi apontada como o principal veículo onde elas percebem a discriminação contra a mulher. Essa afirmação se embasa em forma de critica positiva, onde as novelas buscam pautar questões relacionadas à violência contra a

mulher e gênero. Ao mesmo tempo apontam como crítica negativa pois muitas vezes a mulher é mostrada como submissa ou tem seu corpo vinculado a venda de produtos.

Neste século a mulher conseguiu concretizar as suas aspirações, mas não se pode cair no otimismo exagerado, o que paralisaria o processo de luta, pois para se atingir a equidade de gênero é preciso continuar melhorando as ações que contemplem a mulher.

A Educação de Jovens e Adultos deve contribuir para a mulher se situar no mundo, fazendo com que ela redescubra a sua história, recupere a sua voz perdida. Pois a mesma desconhece fatos que se referem à exclusão e a discriminação de que tem sido vítima, às causas da sua opressão e do seu silenciamento. Estudar e compreender erros históricos são uma forma de evitar que o fenômeno da marginalização continue se reproduzindo.

Através da análise também se pode perceber, que para as entrevistadas as desigualdades sociais em relação às questões de gênero ainda são existentes. Estas são vistas como um problema originado principalmente por causas externas a escolas.

Dessa forma a escola não se compreende e nem se percebe como reprodutora dessas desigualdades, através de ações cotidianas e de pré-conceitos, já estabelecidos para meninas e meninos, homens e mulheres.

Para modificar esse cenário as alunas acreditam que pequenas ações isoladas não são capazes de ser significativas na construção de sujeitos capazes de reconhecer e reescrever a sua história.

As entrevistadas também citaram que os estudos são o único meio delas atingirem seus objetivos e principalmente conquistarem respeito, o que foi um dos principais motivos para retornarem aos bancos escolares.

Dessa forma percebe-se que a EJA, nesse contexto, tem a obrigatoriedade de viabilizar que essas mulheres trabalhadoras, que buscam um espaço na sociedade, conheçam também a luta das suas antepassadas. Que lutaram por direitos que elas hoje desfrutam, para assim, adquirirem mais garra, força, disposição e incentivo em continuar com os estudos após 8 horas de trabalho.

Além disso, elas demonstraram dificuldades em conciliar seus estudos com a vida pessoal. Fora do ambiente escolar, elas precisam lidar com situações como

gravidez na adolescência, maridos, namorados, preconceito familiar, problemas que tornam mais dificultosa sua permanência até o final dessa modalidade de estudo.

Nesse contexto, a escola não deve se constituir em um espaço fechado à realidade. Pelo contrário, ela precisa se adequar e preparar seus alunos para a sociedade atual, que tem sido cada vez mais dinâmica na sua transformação, além de seus muros, sob o risco de se tornar uma escola desinteressante e desmotivadora. Da mesma forma precisa estar consciente de que a educação do século XXI tem a responsabilidade de oferecer aos alunos um mundo com novos paradigmas.

Nesse contexto a escola tem reproduzido a marginalização das mulheres no sistema educacional e esse tema tem despertado interesse em alguns teóricos nestas duas últimas décadas.

Baseando-se na análise a cerca da evasão escolar, confirmou-se com as entrevistadas que pela situação de vulnerabilidade social ou dificuldade na aprendizagem sempre se sentiram discriminadas na escola regular, por isso acabaram abandonando os estudos.

A partir dessa constatação surge ainda um leque de possibilidades de aprofundamento do tema desenvolvido, a exemplo das políticas públicas para mulheres que trata da Educação, prevendo que esta deva ser inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica e ressalta que o respeito à diversidade também se aprende na escola.

Naturalmente que esta proposta demanda uma formação interdisciplinar e contextualizada dos professores, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção, numa perspectiva de solidariedade e valorização da dignidade da pessoa humana.

O assunto foi explorado por ser um tema que emerge mundialmente na atualidade como um fator importante e capaz de transformar as relações sociais. Dessa forma a escola precisa atender aos anseios e as necessidades dos alunos através da construção de projetos pessoais e coletivos que garantam a todos a oportunidade de inserção social e produtiva pautada no respeito ao direito de igualdade e de cidadania reconhecida.

Isto só será possível através da reversão da alienação escolar perante as desigualdades sociais em decorrência das questões de gênero.

Portanto, o assunto foi explorado levando em consideração que neste século onde o mercado é globalizado e altamente competitivo as escolas precisam atender aos anseios e necessidades dos alunos que garantam através da gestão uma contribuição para que as alunas compreendam as questões de gêneros como algo a construir a sua cidadania.

Diante do resultado obtido, pode-se concluir que Gênero na Educação de Jovens e Adultos é um desafio para a Gestão Escolar. Pois muitas escolas se omitem da sua responsabilidade sobre a questão no sentido de dar ciência aos alunos das diferenciações sociais para as salas de aula da EJA. A falta dessas ações faz com que as alunas não dialoguem entre si com a sociedade, tornando-se independentes, pois para continuar lutando é necessário que conheçam os avanços e os retrocessos dessa luta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Direito das Mulheres e injustiça dos homens**. Tradução livre do original *Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989. 134p. (Coleção biblioteca e educação, série 3; v.3).

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96 Comentada e Interpretada, Artigo por Artigo. 2ª edição. São Paulo: Avercamp, 2003

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil**. Período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>> Acesso em: 02/01/13.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Constituição (1988): República Federativa do Brasil (atualização)*. Porto Alegre: CORAG, 16ª EDIÇÃO, 2005.

_____. **Desigualdade de Gênero**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/secoes/mulher/desigualdade-de-generos>> Acesso em: 02/01/13.

_____. LEI Nº 5692/71. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.

_____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Congresso Nacional. Lei Federal nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BERTOLIN, Patricia Tuma Martin (org.); ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan (org.). **Mulher, Sociedade e Direitos Humanos**. São Paulo: Rideel, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. [1. ed.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [2000]. 2v.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Conceição da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

ENGUITA, Fernandes Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, Luciano. **Barrocas Famílias: vida familiar em Minas Gerais no século XVIII.** São Paulo: Hucitec, 1997.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização.** Rio de Janeiro: Revista Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina.** Petrópoli – RJ: Vozes, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje.** Rio de Janeiro, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Conclusão: desafios da Educação pós-moderna.** In: Histórias das Idéias Pedagógicas. Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GIORDANI, Anney. **Violências contra a Mulher.** São Paulo: Yendis Editora, 2006.

GHIRALDELLIJÚNIOR. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2ª Ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

HADDAD, Sérgio et. al. (org.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1988.** São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/index.php/component/content/article/89-pesquisas/1548-pesqestartpesq> Acesso em: 05/01/13.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis: Vozes/CNTE, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2010.

MATOS, Marilise; CORTÊS, Lâris Ramalho. **Mais Mulheres no Poder**: Contribuição à Formação Políticas das Mulheres. Brasília, Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **"Analfabetismo funcional"** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e adultos e Gênero**: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org) *Aprendendo com a diferença- Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-90.

NOVA ESCOLA. Por **que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml>> Acesso em: 02/01/13.

NASCIMENTO. Luiz Marine José do (org.); SILVA. Rodrigo da Costa (org.). **Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos**: a ousadia de fazer e o dever de mostrar. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

PAZ, Nivea Ivette Núñez de La (org.). **Da violência de gênero para relações humanizadas**: guia reegional. São Leopoldo:CEBI, 2010.

Parecer 699/72. Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação de Jovens.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N 11/2001 e Resolução CNE/CBE Nº1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21 ed. São Paulo: Contextp, 2010.

PERSEU ABRAMO. **Governos Estaduais: desafios e avanços**. Disponível em: <novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/governos_estaduais.pdf>. Acesso em: 12 de setembro, 2013.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher brasileira na educação brasileira**. Folha de São Paulo, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Contituição do Estado do Rio Grande do Sul**, de 03 de outubro de 1988.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI saberes em construção**. Passo Fundo: UPF, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, nº 1, out, 1986.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. **Educação de Jovens e Adultos - EJA Presencial**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eja.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em: 03/01/13.

SAFFIOTI, H. **Gênero e Patriarcado**. São Paulo: PUC-SP, 1999.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, 2004.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve Histórico do Feminismo no Brasil**. São Paulo; Brasiliense, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 03.09.2013.

UNFPA. **4ª Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing, China 1995**. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/413-declaracao->

[e-plataforma-de-acao-da-iv-conferencia-mundial-sobre-a-mulher>](#) Acesso em: 20/08/13.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Beverly Hills: Sage, 1989.

APÊNDICE 1

RELAÇÃO DAS SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ONU – Organização das Nações Unidas

OEA – Organização Estados Americanos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEA – Secretaria Educação de Adultos

MEB – Movimentos de Educação de Bases

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

CES – Conselho Estadual

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ONGS – Organizações Não Governamentais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MOVA – Movimento de Alfabetização

SEJA – Secretaria de Educação de Jovens e Adultos.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
PESQUISADOR: ADRIANE DOS SANTOS FIUZA
ORIENTAÇÃO: SUELI MENEZES

ENTREVISTA PARA ALUNAS DA EJA

Cara Aluna:

Sou aluna do Curso de Gestão Educacional, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Maria e estou desenvolvendo uma pesquisa com a finalidade de analisar questões relacionadas a gênero na Educação de jovens e adultos relacionando-as com a gestão escolar.

Portanto, venho solicitar sua colaboração respondendo de forma coletiva uma entrevista, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica proposta.

Para a preservação de sua identidade, os dados recolhidos serão usados conforme os padrões éticos, que norteiam a pesquisa acadêmica, regulamentados.

PERGUNTAS

1- Marque as ações que são desenvolvidas pela escola que contemplem as discussões das desigualdades entre homens e mulheres.

() Palestras

() Debates

() Trabalhos escolares

() Não são desenvolvidas

2 - Qual a importância que você atribui à discussão na escola da situação da mulher?

Muito Importante

Importante

Pouco Importante

Desnecessária

3 - Onde você percebe maior discriminação da mulher?

Mídia Trabalho Escola Não percebe Outros.

Cite: _____

4 - Como você caracteriza a discriminação da mulher?

As mulheres ainda são discriminadas

Sei que existe, mas não chega a me atingir

Não há discriminação

Comente: _____

5 - Onde você percebe ações que valorizem a mulher?

No trabalho Na escola Na mídia Nas políticas públicas

Não percebe Outros.

Cite: _____

6 - Porque abandonaram a escola regular?

7 - Quais as causas que fizeram vocês a retornarem a escola?

8 - Qual a importância que vocês atribuem a Educação de Jovens e Adultos?

9 - Como conciliam trabalho e a vida pessoal?

10 - Na sua escola você compreende que a gestão democrática está sendo contemplada? Cite algumas ações