



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JANETE CASSIMIRO CARDOSO**

**AS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
DO DIREITO AOS DESAFIOS DA (RE)INSERÇÃO E PERMANÊNCIA  
E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO**

**INHUMAS-GO  
2024**

**JANETE CASSIMIRO CARDOSO**

**AS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
DO DIREITO AOS DESAFIOS DA (RE) INSERÇÃO E PERMANÊNCIA  
E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

**INHUMAS-GO  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

C268m

CARDOSO, Janete Cassimiro

AS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO AOS DESAFIOS DA (RE) INSERÇÃO E PERMANÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO. Janete Cassimiro Cardoso. – Inhumas: FacMais, 2024.

133 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dr. Daniella Couto Lôbo.”.

1. Educação de jovens e adultos; 2. Gênero; 3. Subordinação; 4. Direito; 5. Trabalho. I. Título.

CDU: 37

**JANETE CASSIMIRO CARDOSO**

**AS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO AOS  
DESAFIOS DA (RE)INSERÇÃO E PERMANÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO  
TRABALHO**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo (Orientadora)  
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

---

Prof. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos  
Faculdade de Inhumas - FACMAIS

---

Prof. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira  
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Janeiro/2024

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, saúde e por estar sempre comigo em todos os momentos.

Expresso minha gratidão à minha família pela relação de amor e pelo apoio.

Manifesto meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos docentes da linha de Pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE.

Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para o meu crescimento; em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo, que esteve presente em toda a minha jornada acadêmica, principalmente neste momento tão significativo da minha vida.

Por fim, sou grata aos amigos que me apoiaram nesta jornada edificante e aos colegas da Turma 6 do Mestrado em Educação da FacMais.

CARDOSO, Janete Cassimiro. **As mulheres na Educação de Jovens e Adultos: do direito aos desafios da (re) inserção e permanência e sua influência no trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FacMais, 2024.

## RESUMO

O presente estudo, intitulado "As mulheres na Educação de Jovens e Adultos: dos direitos aos desafios da (re)inserção e permanência e sua influência no trabalho", foi uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas, no âmbito da linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE. Apresenta uma revisão de literatura fundamentada na perspectiva de pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos, com foco nas regulamentações e políticas educacionais relacionadas a essa modalidade de ensino. Destaca a presença feminina e os desafios do direito à educação, reinserção e permanência na escola, ultrapassando a faixa etária considerada apropriada. Assim, o objetivo do estudo foi compreender os desafios da escolarização das mulheres, sua subordinação histórica, a relação com o mundo do trabalho e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos incluíram: apresentar a trajetória escolar das mulheres, sua subordinação e uma síntese das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos em meio a um contexto neoliberal; identificar a subordinação histórica das mulheres e os fatores que interferem na evasão/permanência delas na Educação de Jovens e Adultos; e compreender essa modalidade educacional como uma possibilidade de emancipação e autonomia feminina no mundo do trabalho. A pergunta-problema: como as Políticas Públicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos influenciam a qualidade educacional e a permanência do gênero feminino, e em que medida essa educação pode ser considerada um caminho para a autonomia e emancipação das mulheres? A metodologia de pesquisa empregada foi a pesquisa bibliográfica, caracterizada pela revisão de literatura. O fundamento teórico amparou-se em autores como Arroyo (2017), Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001), Freire (2015; 2018), Gadotti (2013), Hooks (2019; 2021), Libâneo; Freitas (2018), Louro (1997; 2008; 2017), dentre outros. A análise de dissertações e teses no campo educacional, presentes na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, também contribuiu para a fundamentação do estudo. Os resultados revelaram a influência histórica do pensamento neoliberal nas políticas públicas educacionais, acentuando a subordinação feminina e a desvalorização do papel social da mulher, dificultando seu ingresso no mercado de trabalho. A pesquisa evidenciou a estreita relação entre a submissão imposta à mulher em uma sociedade patriarcal e a evasão/não permanência na Educação de Jovens e Adultos. Apesar dos desafios da escolarização das mulheres, essa modalidade de ensino se configura como um instrumento de emancipação, inclusão e oportunidades de trabalho para aquelas que não puderam concluir a escolarização no tempo adequado.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Gênero. Subordinação. Direito. Trabalho.

CARDOSO, Janete Cassimiro. **Women in Youth and Adult Education: from the right to the challenges of (re)insertion and permanence and their influence on work.** Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Inhumas – FacMais, 2024.

### **ABSTRACT**

The present study, entitled "Women in Adult and Youth Education: From Rights to the Challenges of (Re)insertion and Continuity and Their Influence on Labor," was a research project conducted within the Graduate Program in Education, Academic Master's, at the Faculty of Inhumas, under the research line Education, Institutions, and Educational Policies – EIPE. It presents a literature review based on the perspective of researchers in the field of Adult and Youth Education, focusing on regulations and educational policies related to this type of education. It highlights the presence of women and the challenges of the right to education, reintegration, and continuity in school, surpassing the age range considered appropriate. Thus, the study aimed to understand the challenges of women's schooling, their historical subordination, the relationship with the world of work, and their impact on Adult and Youth Education. Specific objectives included: presenting the educational trajectory of women, their subordination, and a synthesis of educational policies in Adult and Youth Education amid a neoliberal context; identifying the historical subordination of women and the factors influencing their dropout/persistence in Adult and Youth Education; and understanding this educational modality as a possibility for women's emancipation and autonomy in the world of work. The research question: How do Public Policies applied to Adult and Youth Education influence the educational quality and the persistence of the female gender, and to what extent can this education be considered a path to the autonomy and emancipation of women? The research methodology employed was bibliographic research characterized by a literature review. The theoretical foundation relied on authors such as Arroyo (2017), Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001), Freire (2015; 2018), Gadotti (2013), Hooks (2019; 2021), Libâneo; Freitas (2018), Louro (1997; 2008; 2017), among others. The analysis of dissertations and theses in the educational field, available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations database, also contributed to the study's foundation. The results revealed the historical influence of neoliberal thinking on educational public policies, accentuating female subordination and devaluing the social role of women, hindering their entry into the job market. The research highlighted the close relationship between the imposed submission of women in a patriarchal society and dropout/non-persistence in Adult and Youth Education. Despite the challenges of women's schooling, this type of education serves as an instrument of emancipation, inclusion, and job opportunities for those who could not complete their education in a timely manner.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Gender. Subordination. Right. Work.

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Taxas de analfabetismo por grupos de idade, sexo, grandes regiões e cor ou raça .....	41
Figura 2 – Taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais .....	42
Figura 3 – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2018-2022) .....	47
Figura 4 – Recursos federais destinados à EJA e ao Encceja .....	58
Figura 5 – Matrículas da educação básica por dependência administrativa (2018 – 2022)* .....	60
Figura 6 – Motivos para estudar na EJA .....	83
Figura 7 – Perfil dos entrevistados .....	87
Figura 8 – Características das famílias .....	87
Figura 9 – Participação de mulheres no Legislativo .....	114
Tabela 1 – Matrículas na EJA por dependência administrativa (2018 – 2022)* .....	48



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenpec	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETIC	- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confintea	- Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
Dieese	- Departamento Intersindical de Estatísticas e estudos Socioeconômicos
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Encceja	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
Mobral	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	- Medida Provisória
MPB	- Movimento Pela Base

ODS	- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONGs	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD Contínua	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
Proeja	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEB	- Secretaria de Educação Básica
Secadi	- Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SPM	- Secretaria de Políticas para as Mulheres
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEM	- Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
WEPS	- <i>Women's Principles Empowerment</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A ESCOLARIZAÇÃO DA MULHER: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROJETO NEOLIBERAL NA EJA</b> .....	<b>16</b>
1.1 A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E HISTÓRICO .....	16
1.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS (1990 – 2023) .....	26
1.3 O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	50
<b>CAPÍTULO 2 – A SUBORDINAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER E FATORES DE EVASÃO/PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>62</b>
2.1 SÍNTESE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E A SUBORDINAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER.....	62
2.2 ALGUNS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO E A PERMANÊNCIA DAS MULHERES NA EJA.....	74
<b>CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES PRESENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HABILIDADES SOCIAIS E TRABALHO FEMININO</b> .....	<b>90</b>
3.1 A PEDAGOGIA COMPROMETIDA COM A EMANCIPAÇÃO FEMININA.....	90
3.2 O EMPODERAMENTO FEMININO E O MERCADO DE TRABALHO: UMA NOVA IDENTIDADE E POSTURA NA SOCIEDADE.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

A minha incursão na pesquisa encontra suas raízes em vivências pessoais e profissionais, motivada pelo interesse no papel do gênero feminino no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal engajamento emerge de minha própria trajetória, marcada pelo desafio de conciliar a maternidade precoce, aos dezoito anos, com a imposição do cônjuge, o que resultou no abandono dos estudos no Ensino Médio, privando-me, assim, de catorze anos de educação formal e inserção no mercado de trabalho.

Ao retomar minha jornada acadêmica, já mãe de três filhas, optei pelo ingresso no magistério. No terceiro ano desse percurso, vivenciei minha primeira incursão na educação como alfabetizadora voluntária na educação de jovens e adultos, por intermédio da Universidade Católica de Brasília, no Centro de Desenvolvimento Social, localizado em Santa Maria, Distrito Federal. Naquele contexto, implementava-se o método de Paulo Freire para alfabetização, notadamente através da utilização da palavra geradora.

Nesse instigante capítulo de minha carreira, tive o privilégio de alfabetizar um grupo de mulheres na terceira idade, repletas de aspirações e anseios pela descoberta do universo das letras. Ao compartilhar suas vivências, pude testemunhar batalhas resultantes da negação do direito à educação. Um episódio memorável ocorreu quando uma delas, ao conseguir escrever seu próprio nome, verteu lágrimas de emoção, assemelhando-se à expressão de uma criança. Essa experiência, datada de 1998, foi registrada em uma reportagem no Correio Brasiliense, jornal de Brasília, intitulada “As professorinhas de gente grande”, que destacava o Distrito Federal como detentor do menor índice de analfabetismo do Brasil naquela época.

Posteriormente, obtive a graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2005. A experiência acadêmica ampliou minha visão e proporcionou uma compreensão mais abrangente do significado da educação. Aprovada em concurso público como professora no estado de Goiás, essa oportunidade permitiu-me lecionar para a EJA, abarcando experiências em todas as suas etapas: o 1º segmento, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o 2º segmento, abrangendo os anos finais do Ensino Fundamental; e o 3º segmento, compreendendo o Ensino Médio.

Iniciando minha carreira na EJA, com foco no gênero feminino e suas particularidades, sempre nutri o desejo de contribuir para a sociedade, visando auxiliar nessa modalidade de ensino. As mulheres envolvidas na EJA carregam consigo cicatrizes de lutas travadas em meio às intempéries da vida, e essa modalidade de ensino pode, de fato, proporcionar contribuições significativas para elas.

A EJA representa uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica no momento considerado apropriado. Segundo Braga (2023, p. 704), "um recente levantamento de dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), realizado em 2022, revelou que somente 26% dos brasileiros aptos a votar possuem o Ensino Médio completo". Para agravar a situação, essa modalidade enfrenta desafios significativos que podem comprometer ainda mais o direito à educação para esses adultos. Isso porque

Há um descaso evidente com a EJA, que está atualmente enfrentando diversos desafios e atravessando crises, sendo um dos principais motivos, sem dúvida, o fracasso das políticas públicas e a falta de recursos financeiros disponibilizados – uma situação recorrente na história da EJA (Braga, 2023, p. 704).

A EJA encontra-se em declínio progressivo no Brasil, revelando a dicotomia entre a garantia obrigatória de acesso e a precariedade da qualidade do ensino público oferecido. Essa realidade nacional demanda uma análise aprofundada, uma vez que a essa modalidade de ensino representa uma perspectiva inclusiva para milhões de alunos e alunas em busca de uma educação de qualidade, apesar dos inúmeros desafios inerentes à obtenção de uma formação sistematizada.

No contexto brasileiro, o âmbito educacional, deparamo-nos com desafios decorrentes de algumas variáveis, como desigualdade social, contexto familiar marcado pela falta de apoio, fatores culturais permeados por preconceitos e discriminação, formação profissional inadequada e ausência de investimentos. Esses elementos consistem em obstáculos significativos para a oferta de um ensino de qualidade.

A ausência de escolaridade impacta negativamente as perspectivas de crescimento pessoal, profissional e social de um indivíduo. O analfabetismo compromete a estrutura e os esforços do sujeito, relegando-o à margem do acesso aos direitos básicos e excluindo-o da plena participação na sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, emerge uma problemática na EJA, quando se evidencia o fechamento de escolas e a diminuição do número de matrículas sob a égide de uma governança democrática. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), houve uma redução significativa no quantitativo de escolas públicas que oferecem a EJA ao longo do período de 2010 a 2021, passando de 38.796 para 27.472 estabelecimentos de ensino.

A EJA desempenha papel fundamental no sistema educacional, direcionando-se a indivíduos que não puderam concluir sua educação formal durante a idade apropriada. A partir desse pressuposto, é necessário dar uma atenção ampliada a um grupo particularmente significativo: as mulheres que buscam seu direito à educação e sua inserção no mercado de trabalho.

Desse modo, suscitamos, aqui, uma reflexão fundamentada na perspectiva de gênero, explorando as vidas e desafios das mulheres que desempenham o papel de protagonistas neste estudo, inseridas em um contexto caracterizado pela omissão de direitos, abordagens neoliberais, patriarcado, opressão, submissão, preconceito e exclusão. Em síntese, a discussão central do objeto de estudo versa sobre a inclusão das mulheres, observando os obstáculos impostos em sua busca por educação, conhecimento e autonomia.

Conforme salienta Souza (2018), é notória a importância de discutirmos uma abordagem abrangente acerca do conceito de gênero. Várias mulheres se deparam com situações de vulnerabilidade, abarcando áreas como saúde, educação, alimentação, trabalho, família e meios sociais. Essas circunstâncias colocam a mulher em desvantagem diante da predominância histórica da hegemonia masculina, marcando a conjuntura histórica que permeia o país.

Diante disso, questionamos: como as políticas públicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos influenciam a qualidade educacional e a permanência do gênero feminino, e em que medida essa educação pode ser considerada um caminho para a autonomia e emancipação das mulheres?

Nossa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o processo de escolarização das mulheres na EJA, em um contexto sócio-histórico marcado por grandes desafios para a promoção do direito à educação. Torna-se relevante para a sociedade compreender até que ponto as políticas públicas promovem a autonomia do gênero feminino na EJA.

Assim, sendo o objetivo geral é compreender os desafios da escolarização das mulheres, sua subordinação histórica, a relação com o mundo do trabalho e seus impactos na EJA. Os objetivos específicos incluem: apresentar a trajetória escolar das mulheres, sua subordinação e uma síntese das políticas educacionais da EJA em meio a um contexto neoliberal; identificar a subordinação histórica das mulheres e os fatores que interferem na evasão/permanência delas na EJA; e compreender essa modalidade educacional como uma possibilidade de emancipação e autonomia feminina no mundo do trabalho.

A metodologia adotada para este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva. Conforme destacado por Almeida (2021), essa abordagem possibilita a compreensão aprofundada de um conteúdo específico, visando soluções para problemas determinados. Nesse contexto, a execução dos procedimentos teórico-bibliográficos, devidamente categorizados, segundo a natureza do estudo, é essencial. A pesquisa bibliográfica utiliza materiais previamente publicados, sendo acessados tanto em bibliotecas convencionais, como livros, quanto em publicações de periódicos e/ou bibliotecas virtuais, na internet. Essa modalidade desempenha papel crucial, como um instrumento valioso no contexto do exercício da investigação científica, principalmente na interação entre docentes, discentes e academia.

Quanto à abordagem escolhida, optamos pela qualitativa. Almeida (2021, p. 3) afirma que essa abordagem "considera a interpretação dos fenômenos e as relações com inúmeros significados, estabelecendo um vínculo entre o mundo objetivo e o sujeito". Essa escolha revelou-se pertinente, uma vez que possibilita ao pesquisador a obtenção de informações aprofundadas sobre o tema em questão, utilizando o ambiente como fonte complementar de coleta de dados.

Como mencionado, para embasarmos teoricamente o estudo, tomamos como base a pesquisa bibliográfica, o que envolveu a seleção e a identificação de fontes como livros, artigos, teses e dissertações presentes nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal da busca abrangeu o período de 2014 a 2023. Os descritores utilizados foram: "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" e "mulher", resultando em 80 trabalhos identificados. Destes, 56 eram periódicos revisados por pares, sendo 78 artigos e 2 dissertações. Após uma leitura introdutória, foram selecionados 38 artigos sobre EJA e gênero.

Na BDTD, após o refinamento, encontramos 8 resultados para os descritores "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" e "mulheres", sendo 7 dissertações e 1 tese. Desse total, selecionamos 4 dissertações e 1 tese. Além disso, realizamos a coleta de dados provenientes de fontes confiáveis, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o INEP, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dentre outros, envolvendo análise dos dados com discussão e conclusão. Após a leitura do material selecionado, procedemos ao fichamento.

Contribuíram para esta investigação autores como Alonso (2020), Arroyo (2003; 2017), Bourdieu (2012), Braga (2023), Cruz, Cruz (2020), Cruz (2016), Di Pierro, Haddad (2000), Freire (2015; 2018), Frigotto (2011), Galvão (2016), Gadotti (2001), Gonçalves (2017), Hooks (2019; 2021), Honorato (2017), Louro (1997; 2008; 2017), Marquez, Godoy (2020), Palácios, Reis; Gonçalves (2017), Paiva, Haddad, Soares (2019), Saffioti (2015), Saviani (2007; 2020), Scott (1985), Silva; Freitas (2018), e Soares (2017; 2016), dentre outros. Definimos como marco temporal o período compreendido entre 1990 até 2023.

Pretendemos lançar luz sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o Plano Nacional de Educação (PNE) e conferências internacionais de educação de jovens e adultos, dentre outros.

Este estudo é composto por três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a trajetória na escolarização das mulheres, bem como os aspectos da educação de jovens e adultos nas conferências mundiais e o projeto de neoliberalismo na EJA.

No segundo, realizamos um estudo sobre a subordinação histórica da mulher, investigando os fatores que interferem na evasão/permanência na EJA, bem como refletir sobre os desafios enfrentados pelas mulheres na submissão e conquista de sua escolaridade.

No terceiro e último capítulo, apresentamos uma discussão sobre as relações entre a EJA e o trabalho feminino, enfatizando uma pedagogia comprometida com a emancipação feminina, bem como o empoderamento e o mercado de trabalho.

A partir da contextualização teórica, procuramos analisar o atual contexto histórico da EJA como ferramenta da educação no Brasil, de modo a demonstrarmos uma abordagem ética e sensível aos desafios enfrentados pelo gênero feminino.



## CAPÍTULO 1 – A ESCOLARIZAÇÃO DA MULHER: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROJETO NEOLIBERAL NA EJA

Este capítulo tem como propósito apresentar a trajetória escolar das mulheres e sua subordinação na EJA, assim como as consequências das questões de gênero em sua integração social. Aborda-se a trajetória feminina, relacionando-a ao contexto social, histórico e político do direito à educação.

Além disso, serão discutidas as regulamentações referentes às políticas educacionais destinadas à EJA, em consonância com a LDB n.º 9.394/1996, as Conferências Internacionais e sua implicação no ensino brasileiro destinado à clientela de jovens e adultos. Isso incluirá as concepções e práticas adotadas na esfera legislativa, as quais repercutem no processo ensino-aprendizagem. O marco temporal contemplado compreende o período entre 1990 e 2023.

Por fim, é feita uma discussão sobre o avanço do neoliberalismo e seus impactos na educação de jovens e adultos

### 1.1 A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E HISTÓRICO

*As mulheres são o grupo mais vitimado pela opressão sexista.*

(Hooks, 2019, p. 79)

Desde os primórdios da colonização com os Jesuítas, realizava-se uma ação educativa concomitantemente à catequização. Propagavam-se ensinamentos de cunho religioso, ao mesmo tempo em que se transmitiam os ofícios necessários para o desenvolvimento da economia no Período Colonial. Segundo Alonso (2020), eram ministradas instruções que circundavam desde a maneira de proceder até os comportamentos estimulados de acordo com suas convenções sociais. Esse posicionamento converge com o de Soares (2017) sobre a finalidade da instrução fornecida, que visava doutrinar indígenas e escravos.

Nesse contexto histórico, a primeira mulher a receber educação formal foi uma índia catequisada pelos Jesuítas, em 1561. Entretanto, com o avanço da

colonização portuguesa em terras brasileiras, as aulas passaram a ser ministradas apenas aos filhos dos colonizadores portugueses, homens brancos do sexo masculino. Nesse momento, as populações negras e indígenas foram excluídas.

Durante 327 anos – de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente para homens. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar, a primeira reivindicação pela instrução feminina partiu dos indígenas brasileiros. Segundo eles, os índios haviam **solicitado ao Pe. Manuel da Nóbrega** que instruisse também as mulheres. Para os indígenas, a mulher era vista como sua companheira, não havendo justificativa nas diferenças que as mantinham ignorantes. O trabalho e o prazer do homem, como o da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis. Visto que as mulheres indígenas eram muito devotas, o padre decidiu enviar uma carta a Portugal pedindo licença para instruí-las também, porém o pedido foi negado pela então rainha, Dona Catarina. **Apesar da proibição ao estudo, no ensaio ‘Mulheres Educadas na Colônia’, sustenta que algumas indígenas conseguiram burlar a regra. Ribeiro (2000) cita a índia Catarina Paraguaçu, também conhecida como Madalena Caramuru, que parece ter sido a primeira brasileira a ler e escrever.** Diz-se que no dia 26 de março de 1561 ela escreveu uma carta de próprio cunho ao Pe. Manoel da Nóbrega (Ribeiro, 2000 *apud* Alonso, 2020, p. 19, grifos nossos).

No Brasil, durante o Período Colonial, o ensino abrangia apenas crianças do sexo masculino, enquanto as mulheres eram direcionadas para a instrução religiosa, dentro das capelas. Naquele tempo, não havia elementos que desafiassem a autoridade patriarcal; pelo contrário, a religião era utilizada para consolidar e perpetuar esse poder (Alonso, 2020; Soares, 2017).

As mulheres brancas eram regularmente mantidas na ignorância e silenciadas diante da opressão masculina, sendo esse um mecanismo usado para incentivar a timidez e a submissão, características valorizadas por seus opressores. Por outro lado, as mulheres negras enfrentavam uma cruel condição de escravidão, sendo submetidas à coerção sexual por parte dos homens brancos, seja por meio da força, caracterizando-se como estupro, seja mediante seu consentimento, a fim de obter algum tipo de privilégio (Soares, 2017).

Na realidade colonial, conforme destaca Soares (2017), foram poucas as jovens que tiveram chances de estudar. Aquelas que tiveram a oportunidade de frequentar um internato, em conventos, tinham acesso à instrução. Os internatos promoviam ensinamentos que incluíam leitura, escrita, música, canto, piano e tarefas domésticas. Em geral, naquele período, o ensino da leitura, da escrita e da aritmética era reservado, principalmente, aos homens livres, enquanto as mulheres brancas eram direcionadas para tarefas domésticas, sendo ensinadas a valorizar e a

promover os padrões de comportamento considerados adequados na sociedade da época.

Mais adiante, ainda no âmbito dessa estrutura social, a chegada da Família Real, durante o período do Brasil Império (1822-1889), propiciou o surgimento de escolas de educação laica para as mulheres. Naquele momento, senhoras portuguesas, francesas e alemãs desempenharam um papel importante, ministrando aulas que incluíam o ensino da língua nacional, aritmética, costura, bordado e religião. Algumas proprietárias de pensões também acolhiam moças como pensionistas e alunas. Nesse cenário, a organização educacional passou a permitir que professoras estrangeiras se hospedassem nas casas das jovens para oferecer instrução (Soares, 2017).

Nessa trajetória histórica, com a independência do Brasil, foi promulgada a Constituição de 1823. Na esfera educacional, enfatizava-se a importância da educação para indivíduos de ambos os sexos. Entretanto, devido à dissolução da Assembleia Constituinte, o texto promulgado pelo imperador, em 1824, generalizava a expressão a todos os cidadãos, sem especificar ou assegurar a garantia à educação dos excluídos. Desse modo, coube aos deputados eleitos a responsabilidade de discutir e aprovar os projetos relacionados à educação do país. Posteriormente, em 1827, foi aprovada uma lei que regulamentava o ensino, com a preocupação em instruir a mulher, mesmo sendo relacionada apenas às funções maternas (Soares, 2017).

No Brasil, a oficialização da escolarização primária pública para meninos e meninas, conforme prevista na Lei de 15 de outubro de 1827, embora indicasse a possibilidade de criação de escolas primárias, estava sujeita às regras, limitações e imposições ligadas aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, todas as instâncias dos poderes da nação precisavam ser consultadas para que a criação das escolas primárias fosse efetivada ou não. Quanto à forma como essa intervenção ocorria, Santos (2009, p. 240) relata que “[...] o municipal, cujas Câmaras eram ouvidas; o provincial, pelo seu Conselho e o presidente que as criavam; e o central, através da Assembleia Geral que, em última instância, aprovava ou não a escola proposta à abertura (Araújo, 2009, p. 240).

Considerando uma legislação educacional que foi limitante, a história descreve um longo período de privação das mulheres em relação aos direitos civis, sendo, portanto, excluídas. Ao serem colocadas à margem, as mulheres tiveram

cerceada a possibilidade de receber uma educação que as capacitasse para gerir suas próprias vidas ou fazer escolhas, como ingressar na profissão almejada. Essas ações contribuíram para o fortalecimento de um sistema no qual a família, a Igreja e a escola, enquanto instituições fundamentais desse contexto, desempenharam o papel de sustentar uma abordagem moralizante. Essas instituições atuaram como tutoras, consolidando a submissão por meio da influência econômica e política do homem (Ferreira, 2017).

No século XVIII, a responsabilidade pela implementação da educação, sob a influência da Igreja, adotou diretrizes contrarreformas, considerando a instrução feminina desnecessária e potencialmente perigosa, limitando o acesso à educação para esse público (Ferreira, 2017). Essa visão prevaleceu até o século XIX. Como afirmam Cruz e Cruz (2020), a instrução das mulheres era desconsiderada, justificada pela suposição de que o acesso ao conhecimento e à sabedoria não apenas era supérfluo, mas também prejudicial para o sexo feminino, posto que se acreditava na fragilidade física e intelectual do gênero feminino.

Observa-se uma forte influência para convencer as mulheres a associarem seu lugar apenas ao casamento, à maternidade e à esfera privada do lar. Dessa forma, eram mantidas distantes das esferas públicas da sociedade, relegando-as à família e obrigando-as a submeterem-se à autoridade dos homens, ou seja, à subordinação patriarcal. Acerca dessa ausência de perspectivas, Scott (1989, p. 21) argumenta que “a posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível”.

O patriarcado, conforme destacam Narvaz e Koller (2006 *apud* Cruz; Cruz, 2020), não se refere apenas ao poder exercido pelo pai na família, como também abrange o poder detido pelos homens em geral, perpassando por uma ideia socialmente construída do masculino. Nesse sentido, representa um sistema de estruturação da sociedade em que as interações e relações são moldadas por dois princípios fundamentais: primeiro, a inserção das mulheres em uma posição de subordinação hierárquica em relação aos homens; segundo, a sujeição hierárquica dos indivíduos jovens em relação aos homens experientes.

No tocante aos princípios de subordinação arraigados ao patriarcalismo, Scott (1989, p. 9) aponta que “as teorias do patriarcado concentraram sua atenção na subordinação das mulheres e encontraram a explicação na ‘necessidade’ de o macho dominar as mulheres”. A visão equivocada de perpetuação da dominação nas

relações ainda se faz presente na sociedade quando o machismo enxerga a mulher apenas como reprodutora, relegada às obrigações domésticas e aos filhos, como ocorria no passado. A subordinação da mulher na sociedade abrange fatores baseados em elementos estruturais de origens biológicas, financeiras, sociais e religiosas, que ultrapassaram as gerações, impondo à mulher uma condição pautada pela relação de dependência e submissão.

Contudo, para Louro (1997), a atenção dedicada à educação da mulher recebeu um pouco mais de importância à medida em que se encarregaram de funções como a preservação da saúde familiar, da harmonia do lar e dos valores morais, a fim de ter uma conformidade na sociedade.

Com relação às escolas disponíveis, é relevante mencionar que eram administradas por ordens religiosas, as quais ofereciam educação básica em leitura, escrita, aritmética e religião. No entanto, o acesso era convencional de forma exclusiva a um grupo restrito, composto por mulheres brancas e de classe social privilegiada. Essas escolas, no entanto, eram alvo de críticas por focarem excessivamente na educação religiosa, deixando de oportunizar uma formação mais abrangente. “Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” (Louro, 2017, p. 446).

Em consonância com o momento histórico, na segunda metade do século XIX, as mulheres pertencentes às classes burguesas da Europa e da América começaram a estabelecer vínculos com instituições educacionais e hospitais. No entanto, essas ações eram frequentemente “[...] monitoradas por homens, sendo habitualmente retratadas como tarefas de menor prestígio, envolvendo principalmente cuidados sociais, assistência a outros indivíduos ou funções educacionais” (Louro, 2008, p. 15).

O ensino associado à figura feminina é descrito por June Hahner (2011 *apud* Galvão, 2016), ao apontar que a coeducação entre homens e mulheres nas décadas de 1870 e 1880 desempenhou papel fundamental na feminização do ensino primário no Brasil. Nesse período, o processo de feminização das Escolas Normais foi estimulado pelo aumento na proporção de mulheres matriculadas, acompanhado pelo desempenho superior em relação aos alunos, o que levou ao desencorajamento das matrículas masculinas. Assim, “em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado no Rio de Janeiro, e esse número dobraria

até o início do século XX quando passaram a representar 70% dos professores da capital” (Galvão, 2016, p. 186).

Sobre esse contexto, Prá e Cegatti (2016) afirmam que a feminização do magistério, vista como a manutenção dicotômica público/privado, permitiu compreender a configuração das relações de gênero na percepção de ambos os espaços. No domínio da esfera privada, compreende o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, sendo entendida como espaço não político. No entanto, tais ocupações são direcionadas ao sexo feminino, enquanto as funções de domínio público, político e econômico são consideradas atribuições estritamente masculinas.

Desse modo, ser professora representava uma adição às funções domiciliares, e esse papel era visto como uma extensão das responsabilidades familiares. As funções de ensinar e educar as crianças eram consideradas atividades socialmente aceitáveis para as mulheres, disfarçadas de missão e vocação natural. Elas carregavam – e ainda carregam – o estigma negativo associado ao trabalho remunerado feminino, contrastando com a nobreza do magistério (Prá; Cegatti, 2016).

É importante destacar que por volta de 1870, enquanto se debatia a questão da coeducação nas Escolas Normais, surgiram debates sobre a viabilidade da admissão de mulheres no Ensino Superior. Embora o decreto que permitia a matrícula de mulheres tenha sido promulgado em 1879, os desafios permaneceram, mesmo a legislação assegurando e garantindo esse direito (Galvão, 2016). Todavia, é imprescindível mencionar o fato de que “as mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881” (Beltrão; Alves, 2009 *apud* Pereira; Favaro; Semzezem, 2021, p. 309). Posteriormente, com a abolição da escravatura, o contexto socioeconômico assumiu outras proporções, adequando-se ao capitalismo. Mais tarde, com a instituição da República, efetivou-se o impacto na concepção de mulher e em sua educação.

A trajetória dos acontecimentos históricos revela-se por meio de aberturas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais. A educação e o magistério feminino passaram por transformações, com as mulheres conquistando o direito ao Ensino Superior. Essa conquista induziu a modificações de ordem estrutural, dado que nos demais níveis de educação – primário (básico) e secundário – as elites patriarcais conseguiam garantir currículos diferenciados para meninos e meninas.

Essas diferenças reiteravam a ideia de uma natureza divergente e desigual entre os sexos e uma suposta incapacidade (Prá; Cegatti, 2016).

Nesse contexto, merece destaque a atuação de Nísia Floresta<sup>1</sup>, uma estudiosa movida por ideais em defesa de mulheres, índios e escravos. Tornou-se a primeira educadora a advogar pelo direito à educação científica para mulheres. Procurou desvelar a negligência de uma sociedade patriarcal, consolidando uma estrutura sólida em educação e tornando-se um referencial para mulheres que hoje estão na área da educação, aprendendo e ensinando.

A primeira Escola Normal edificada em Niterói, em 1835, surgiu com a finalidade de formar docentes para o ensino primário, em uma época marcada por um sistema educacional dominado pelo monopólio da Igreja Católica desde o Período Imperial (Villela, 1992 *apud* Galvão, 2016, p. 186). O objetivo era formar docentes, e a presença maciça das mulheres nas Escolas Normais contribuiu para o incentivo da carreira de magistério, ao mesmo tempo em que abria espaço para se tornarem participantes da realidade na qual estavam inseridas. “Eram mulheres letradas, que ganhavam saldo próprio e que, assim, adquiriam independência” (Galvão, 2016, p. 187).

Diante do exposto, a compreensão dos desafios para garantir o acesso à educação destaca a relação intrinsecamente vinculada às lutas e aos movimentos feministas que clamavam por justiça e dignidade humana. Esses conflitos representam um esforço para corrigir uma injustiça histórica, na qual determinados grupos foram privados do reconhecimento pleno de sua humanidade, tanto no contexto social quanto educacional. A luta pela educação vai além da simples aquisição de conhecimentos; ela diz respeito a questionar e demandar o direito desses grupos a igualdade, justiça e dignidade como seres humanos. Como bem assevera Arroyo (2017, p. 93), “o direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes”.

A educação feminina, à luz do contexto sócio-histórico do Brasil, revela que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres começaram a buscar visibilidade e participação ativa. Elas reivindicavam direitos iguais nas relações familiares, enfrentando, por vezes de maneira solitária, as barreiras existentes, e pondo em

---

<sup>1</sup> Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu em 1810, no Rio Grande do Norte. Considerada a precursora do feminismo no Brasil. Além de educadora foi também escritora e poetisa. Faleceu em 1885, aos 74 anos.

discussão a sua necessidade de participar política e socialmente de uma nova sociedade em construção. Desde o princípio, uma das reivindicações femininas passa pelo direito à educação, como destaca Fialho e Duke (2019), justificando a importância dessa aquisição tanto para exercer bem o seu papel de mãe quanto para o próprio engrandecimento espiritual.

Assim, após o período pós-Segunda Guerra Mundial, a partir das décadas de 1950 e 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a enfatizar a conexão entre programas de alfabetização, desenvolvimento e conscientização pela paz. Isso resultou nas primeiras políticas públicas, de maneira discreta, para atender às exigências econômicas, uma vez que a demanda pela escolarização de jovens e adultos intensificou-se devido ao impulsionamento dos processos da crescente onda de industrialização e urbanização (Beisiegel, 1997 *apud* Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Considerando o contexto de guerra, muitas mulheres modificaram seu papel na sociedade, dado que os homens estavam em confronto. Nesse contexto, muitas delas perderam filhos e maridos, bem como seus meios de sobrevivência, visto que eram dependentes dos homens. Diante dessa situação, viram-se na necessidade de trabalhar e buscar a escolarização, o que representou uma tomada de consciência em um contexto capitalista

De acordo com as autoras mencionadas, havia, nessa época, a persistência de padrões ditatoriais que aprisionavam as mulheres, limitando-as aos afazeres domésticos, enquanto os homens eram direcionados às tarefas intelectuais e públicas (Fialho; Duke, 2019). Contudo, a partir da década de 1950, as mulheres se firmaram na direção de buscar a desconstrução dessa visão arraigada de subjugação e submissão, outrora imposta pela sociedade. Os movimentos feministas também ganharam força, e, nos anos 1960, o feminismo promoveu grandes avanços em direção à igualdade de gênero, impulsionado pela solidificação dos regimes democráticos com viés liberal.

Apesar da integração das mulheres no sistema educativo – e até no mercado de trabalho –, havia questões implicitamente camufladas que preservavam a desigualdade de gênero entre homens e mulheres. Conforme Fialho e Duke (2019, p. 2), "se as mulheres iam se integrando [...], ocupavam os postos mais feminizados e hierarquicamente mais baixos, e, conseqüentemente, desvalorizados". Outras questões preocupantes que a história revela sobre essa transição das mulheres do



ambiente doméstico para o trabalho e acesso à escola repousam na diferença de oportunidades e possibilidades escolares, pois a elas indicava-se o magistério como profissão, de modo a ser uma extensão de seu papel de educadora dos filhos. Ou seja, havia a subentendida naturalização da divisão sexual do trabalho mesmo em uma época em que o feminismo despontava e alcançava algumas importantes conquistas.

Em contrapartida, Bell Hooks (2019) critica o discurso hegemônico do movimento feminista que ostenta uma perspectiva unidimensional sobre a realidade feminina. Existe uma divisão de classe entre o movimento, com posições políticas distintas. As brancas, cultas e privilegiadas dominam os discursos feministas em prol de seus próprios interesses, silenciando as vozes das mulheres negras e pobres. A referida autora sinaliza que, enquanto a mulher branca reivindicava trabalhar fora, a mulher negra, vítima de preconceitos, sempre trabalhou, e suas questões raciais não eram evidenciadas pelos movimentos feministas das mulheres brancas. Portanto, coexiste nesse contexto o sexismo feminino baseado em ideologia e prática estereotipada, racismo e ideologia de classe, separando as mulheres umas das outras.

Partindo da premissa de busca por valorização e reconhecimento, a independência feminina encontra-se atrelada a lutas, retrocessos e conquistas no contexto social, político, econômico e educacional. No âmbito educacional, a educação de adultos assume relevância, podendo capacitar mulheres de todas as faixas etárias a desempenharem papel ativo na sociedade, contribuindo para o enfrentamento de questões relacionadas à opressão e à submissão, que, historicamente, afetaram sua situação na humanidade. Arroyo (2017, p. 118) esclarece que “as experiências mais determinantes na história da EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais igualmente tão determinante do avanço da legitimidade dos direitos”.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) foi um divisor de águas no que diz respeito à redemocratização do país, definindo a educação como direito social e promovendo a reconquista do direito à educação para todos. Em seu art. 208, a Carta Magna estabelece o reconhecimento da educação como um direito universal. Esse artigo estipula que é responsabilidade do Estado garantir o Ensino Fundamental de forma obrigatória e gratuita, independentemente da idade (Brasil, 1988).

A EJA, a partir da instituição da LDB n.º 9.394/1996, passa a ser considerada uma modalidade de ensino. A lei regulamentou a oferta para todos que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade considerada apropriada (Brasil, 1996).

Reafirmando esse propósito, foram implementadas as DCNs da Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer n.º 11/2000. Esse parecer explicita que as políticas públicas, no curso de sua completude, devem assegurar o direito à educação mediante três funções fundamentais, quais sejam: a função reparadora, que objetiva restituir o direito à educação de jovens e adultos; a equalizadora, que visa aumentar o acesso e a continuidade na educação para aqueles que enfrentaram maiores desvantagens ao longo de suas trajetórias educativas; e a função qualificadora, que deve estimular o desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos, capacitando as pessoas para encararem os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Nota-se que a década de 1990, denominada de Década da Educação, representou um marco significativo para o sistema educacional brasileiro. Além disso, respondeu ao movimento feminista, que denunciava as profundas desigualdades enraizadas na sociedade brasileira. Esse foi um período fecundo, destinado a enfrentar desafios e estabelecer diretrizes relacionadas às questões de gênero na educação, em consonância com os compromissos internacionais assumidos pelo país em Conferências Mundiais. O objetivo era cumprir metas que visavam à oferta de ensino de qualidade e equidade de gênero para crianças, jovens e adultos, com a finalidade de reduzir o analfabetismo e criar oportunidades que atendessem às diversas necessidades de aprendizagem.

As conferências mundiais que se seguiram foram estabelecidas para países em desenvolvimento, contexto no qual se aborda a EJA. De acordo com Honorato (2017), essas pautas ocorreram durante a reestruturação organizacional implementada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com a criação de um fundo para financiamento, denominado de *Policy Based Loans* (Crédito de Base Política), que aprova medidas neoliberais. O BIRD garantiu financiamento para países com dificuldades financeiras, com o condicionamento da garantia de participação nas políticas econômicas em longo prazo, cumprindo papel central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Conferência da UNESCO.

## 1.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS (1990 – 2023)

*A educação de adultos [...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade". V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.*

(UNESCO, 2007, p. 37)

As conferências mundiais sobre educação tiveram uma importância significativa, sendo realizadas em diferentes períodos ao longo da história; portanto, o contexto político variou em cada uma delas. Essas conferências trouxeram novas perspectivas para a cooperação internacional em diversas áreas. Delas emergiram declarações e planos de ação específicos para avançar na causa da igualdade de gênero. Todavia, trouxeram também o objetivo de promover o compromisso com a economia global.

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento (Brasil, 1993, p. 11).

Paiva, Haddad e Soares (2019) elucidam que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, consolidou a declaração emanada desse encontro, proclamando o compromisso com a Educação para Todos, como um direito universal, gratuito e de qualidade. Segundo Torres (2001), essa conferência destacou-se internacionalmente ao posicionar a educação básica como prioridade educativa, manifestando a necessidade de que toda criança, jovem ou adulto seja capaz de adquirir habilidades educativas que lhes permitam atender às necessidades básicas de aprendizagem, essenciais para a sua sobrevivência com dignidade.

No contexto da EJA, observa-se que, desde a infância, as mulheres travam uma luta pela sobrevivência, pelo direito a trabalho, moradia, alimentação e saúde.

Essa modalidade de ensino precisa promover o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres, respeitando suas experiências de vida e reconhecendo-as como sujeitas de direito a uma educação de qualidade, rompendo com a ideia de uma educação menos relevante.

Conforme explicitado por Torres (2001), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu art. I, estabelece a educação básica como fundamento para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, possibilitando que os países estruturem de forma sistêmica diversas etapas e modalidades de educação e qualificação.

A EJA, enquanto modalidade de ensino, passa a integrar a educação básica, conforme preconizado por essa declaração. Em uma de suas sete estratégias, a referida conferência prioriza a "educação para meninas e mulheres, eliminando os obstáculos que as impedem de ter acesso à educação, assim como toda forma de discriminação no âmbito educativo" (Torres, 2001, p. 21). O documento global de compromisso da Educação para Todos propõe atribuições significativas que contribuíram para o reconhecimento da importância do direito à educação e influenciaram o cumprimento de compromissos, incumbindo deveres aos países, ao mesmo tempo em que preconiza uma atenção especial para as meninas e mulheres. Ao longo da década de 1990, esse marco impulsionou a agenda educacional, referenciando o direito à educação para crianças, jovens e adultos.

No entanto, como pontua Torres (2001), diversos compromissos relacionados à educação foram atenuados ao longo do percurso, resultando na negligência da educação de jovens e adultos por parte das políticas educativas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Essa modalidade de ensino foi novamente deixada em segundo plano, com uma priorização notável da educação voltada para crianças e adolescentes, resultando na supressão da agenda educativa virtual de muitos países para a alfabetização de adultos. Conforme observado por Torres (2001, p. 23), "na década de 90, havia 36 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, 7,7 milhões no ensino médio e apenas 2,6 milhões na Educação de Jovens e Adultos de acordo com INEP/MEC (2000)".

Segundo as análises de Paiva, Haddad e Soares (2019), Torres (2001) e Viotti (1995), a partir do início dos anos 1990, a EJA começou a perder relevância nas ações das políticas governamentais. Durante o governo de Fernando Collor de Mello

(1990 – 1992), verificou-se uma falta de interesse em garantir a educação para essa parcela da sociedade, desconsiderando o direito já estabelecido pela CF/1988.

Nessa conjuntura, o modelo neoliberal promoveu uma ampla reforma do Estado, resultando em mudanças significativas nas políticas educacionais. Um ponto fundamental foi a implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), voltado para a EJA, após a extinção do Fundo Escolar. Esse programa foi criado com o objetivo de mobilizar tanto órgãos governamentais quanto não governamentais (privados e comunitários) em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, buscando engajar a sociedade nesse processo (Haddad; Di Pierro, 2000).

Entretanto, no contexto das políticas educacionais, a EJA enfrentou um processo de desqualificação, com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 14/1996. Essa emenda alterou o inciso I do art. 208 da CF/1988, diluindo a responsabilidade do Estado em oferecer essa modalidade de ensino. Vale ressaltar que a emenda estabeleceu que o Ensino Fundamental deveria ser oferecido a todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

Esse período foi marcado por uma série de mudanças nas políticas educacionais, com reflexos diretos na EJA. O PNAC, apesar de seu propósito, operou em um contexto em que a EJA viu sua posição enfraquecida pela alteração constitucional, levando a uma diminuição do compromisso estatal com essa modalidade de ensino, evidenciando a complexidade das relações entre as políticas públicas e a educação.

Nesse contexto, uma das metas para a educação, definida em Jomtien, em 1990, consistia em reduzir em 50% a taxa de analfabetismo de adultos até o ano de 2000, com foco especial na alfabetização feminina, de modo a mitigar a desigualdade entre os índices de alfabetização de homens e mulheres.

No entanto, essa meta não foi atingida. A análise dos dados apresentados pela autora tornou evidente a relevância das políticas públicas direcionadas à educação, especialmente para aqueles que não concluíram seus estudos na idade apropriada e para aqueles que enfrentam dificuldades com a alfabetização, constituindo o grupo dos chamados analfabetos funcionais. Essas pessoas foram marginalizadas na sociedade brasileira, tornando urgente uma abordagem mais atenta e efetiva por parte das políticas governamentais para lidar com essa questão.

A IV Conferência Mundial da Mulher, realizada na cidade de Pequim, China, em 1995 – durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) no Brasil –, foi um evento histórico de caráter sistêmico que reuniu representantes de governos, organizações não governamentais (ONGs) e ativistas de todo o mundo para discutirem questões relacionadas aos direitos das mulheres e promover a igualdade de gênero. O evento contou com a participação de aproximadamente 30.000 pessoas, incluindo delegações de 189 países e cerca de 5.000 representantes de ONGs.

Viotti (1995) explica que essa conferência teve como tema "Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz". Seu ponto de partida foi avaliar o progresso alcançado desde as conferências anteriores, em Nairobi (1985), Copenhague (1980) e México (1975). Estabeleceu-se como uma das metas principais o empoderamento da mulher, enfatizando a importância de ela obter controle sobre seu desenvolvimento. Isso atribuiu ao governo e à sociedade a responsabilidade de criar as circunstâncias para atingir essa meta e analisar os desafios a serem superados para que as mulheres pudessem efetivamente usufruir de seus direitos e conquistar um desenvolvimento completo como indivíduos (Viotti, 1995).

A Plataforma de Ação de Pequim, em 1995, introduziu três abordagens inovadoras com potencial de transformação na busca pela promoção da situação e dos direitos das mulheres, a saber: a compreensão do gênero, a ideia de empoderamento e a abordagem transversal.

Em primeiro lugar, abordar as relações de gênero foi considerado essencial para superar os padrões de desigualdade, possibilitando uma avaliação da posição ocupada pela mulher. Isso fundamentou-se na compreensão de padrões estabelecidos pela sociedade, tornando essas dinâmicas sujeitas a mudanças. Em segundo lugar, o fortalecimento das mulheres foi destacado como uma das principais metas da Plataforma de Ação, ressaltando a importância de as mulheres alcançarem o controle sobre seu próprio progresso. Por fim, a questão da transversalidade, buscou assegurar que as questões de gênero não fossem tratadas isoladamente, mas integradas em todas as políticas públicas, abrangendo diversos setores e atividades do governo (Viotti, 1995).

Nesse contexto, um dos principais objetivos da conferência foi proporcionar a igualdade de gênero, envolvendo os direitos das mulheres em todo o mundo. Durante esse evento, foram discutidos uma variedade de temas, incluindo acesso à

educação, violência contra a mulher, participação na política, saúde, dentre outros (Viotti, 1995).

Na mencionada conferência, foram destacadas doze áreas de preocupação como prioridades, conforme descrito por Viotti (1995, p. 48): "A crescente proporção de mulheres em situação de pobreza, fenômeno conhecido como a feminização da pobreza; a desigualdade no acesso à educação e à capacitação [...]". O autor também ressalta a disparidade no acesso a recursos e serviços de saúde, na participação política e nas estruturas econômicas, sendo que as atividades produtivas eram consideradas inadequadas para as mulheres naquela época. Essas condições não apenas dificultavam a busca das mulheres por formas de escapar da pobreza, como também as submetiam a diferentes formas de violência em uma sociedade patriarcal.

É relevante salientar que a situação de pobreza ainda persiste entre as mulheres. A pandemia de Covid-19 contribuiu para a manutenção e aumento dessa pobreza e das desigualdades, intensificando os desafios, uma vez que muitas mulheres estão envolvidas em serviços e trabalhos informais ou não remunerados.

O evento em Pequim atraiu a atenção internacional, contribuindo para um movimento global em direção à igualdade de gênero. Desde então, tornou-se referência para outros eventos, fortalecendo o progresso em relação aos direitos das mulheres em todo o mundo. "De acordo com projeções das Nações Unidas 72% da população com mais de 60 anos estará vivendo nos países em desenvolvimento até o ano 2025 e, desse total, mais da metade serão mulheres" (Viotti, 1995, p. 159).

De maneira geral, a maioria dos países na época destinava recursos insuficientes para a educação das mulheres, e na reunião foi acordado que as nações deveriam adotar uma política mais ativa, que considerasse a tessitura social entre vários objetivos estratégicos. Essa tessitura social deveria incluir uma avaliação prévia, antes da tomada de decisões, dos potenciais impactos na vida de mulheres e e homens envolvidos.

Com relação aos objetivos a serem estabelecidos, Viotti (1995, p. 172-173, grifos nossos) destaca: "**Eliminar o analfabetismo entre as mulheres** [...], com especial ênfase na alfabetização das mulheres rurais, migrantes, refugiadas e deslocadas internamente, assim como das mulheres deficientes físicas [...]". Além disso, a proposta incluía o aumento do acesso feminino à formação profissional em diversas áreas, por meio de uma educação permanente. Para atingir tais metas, a

elaboração de políticas e programas que incentivem a participação feminina na busca por aprendizagem, inclusive com oportunidades extracurriculares, passou a ser reconhecida como um objetivo estratégico pelo sistema educacional.

As inovações contribuem para o desenvolvimento de novas políticas públicas para as mulheres sob a ótica dos direitos. Isso implica reconhecer que a disparidade entre homens e mulheres representa uma questão de direitos humanos, indo além da mera consequência de desafios econômicos e sociais. A Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim contribuíram para a preservação das conquistas existentes e proporcionaram novos avanços em benefício das mulheres, aperfeiçoando as sociedades em geral.

Ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, no período de 14 a 18 de julho, no *Congress Centrum* (Centro de Convenções), promovida pela UNESCO. Esse foi um grande evento global que reuniu representantes de governos, organizações não governamentais e especialistas na área de educação de adultos. O tema central da Conferência foi “A Educação de Adultos no Século XXI: Construir um mundo Viável para Todos”. Esse evento resultou na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro<sup>2</sup> (UNESCO, 1999).

A conferência permitiu o compartilhamento de conhecimentos e experiências relacionadas à educação de adultos, abordando aspectos como alfabetização, educação básica, habilidades profissionais, educação continuada e aprendizagem ao longo da vida. Essencial para a promoção da educação de adultos, o evento abordou questões relevantes, como igualdade de gênero, inclusão social, tecnologia educacional e desenvolvimento sustentável, reconhecendo a importância dessa educação para o crescimento pessoal, o desenvolvimento das comunidades e o progresso mundial. Dentre as questões abordadas, estavam o bem-estar das crianças, a proteção do meio ambiente, os direitos humanos e o empoderamento das mulheres (Paiva; Machado, Ireland, 2007).

Na ocasião, a Declaração de Hamburgo trouxe reflexões para o campo da educação de jovens e adultos, com expectativas de propagar uma nova agenda

---

<sup>2</sup> A Agenda para o Futuro fornece uma descrição detalhada dos novos compromissos em prol do avanço da educação de adultos, conforme delineados na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 2007).



global para o desenvolvimento, enfatizando o fortalecimento e a integração das mulheres.

O relatório da UNESCO (2007, p. 41) enfatizou, no item 13, a necessidade de proporcionar acesso igualitário a oportunidades para mulheres e homens, destacando que "a participação ativa das mulheres é fundamental para o progresso da sociedade em todas as esferas de trabalho e em todos os aspectos da vida diária". Na mesma perspectiva, salientou que as políticas de educação de jovens e adultos devem considerar os aspectos e peculiaridades culturais de cada sociedade.

Esse trecho, bastante significativo, indicando uma mudança de posicionamento, sugere que tais políticas educacionais devem agir "[...] priorizando a ampliação das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando preconceitos e estereótipos" (UNESCO, 2007, p. 41). Portanto, a adoção e a implementação de medidas devem assegurar a inexistência de restrições ao direito das mulheres à alfabetização e aos benefícios da educação, conforme preconizado e defendido pelo relatório.

Ao abordar o direito à educação de jovens e adultos, observa-se que milhões de pessoas, principalmente mulheres, não têm a oportunidade de aprender ou mesmo acessar a esse direito (UNESCO, 2007). Esse desafio demanda ações pré-condicionadas para uma educação efetiva, por meio da conscientização e do fortalecimento individual. Nesse sentido, a alfabetização cumpre papel importante não apenas na capacidade de ler e escrever, mas também na promoção da participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo um requisito básico para a educação contínua ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo orienta políticas, práticas e objetivos educacionais relacionados à EJA, contribuindo para a formação de sujeitos sociais e influenciando a área política-ideológica resultante de políticas internacionais em torno da estrutura organizacional mundial. Todavia, o Brasil apresentou certa resistência em assinar o acordo global. A Declaração de Hamburgo comprometeu-se a garantir oportunidades para que todos pudessem ser alfabetizados, fortalecendo a contribuição para a definição de políticas e diretrizes nacionais e internacionais nessa área. Esse documento encerrou um ciclo de conferências iniciadas em 1990, visando disseminar a nova agenda para o desenvolvimento, com ênfase no empoderamento da mulher e em sua integração.

Importa mencionar que, como ponto negativo, a Conferência de Hamburgo evidenciou a incontestável prioridade dedicada à educação de crianças e adolescentes. Esse fato, por sua vez, conduz a uma política equivocada de segregação das atividades direcionadas à educação de jovens e adultos, relegando-a a uma função de segundo plano nas políticas educacionais em geral e no âmbito da educação fundamental. Esse posicionamento resulta na desconsideração de políticas em nível federal, refletindo-se em outros segmentos governamentais (Paiva, Machado; Ireland, 2007).

Nesse âmbito, dentre os desafios enfrentados pela EJA, em específico, destaca-se a carência de um corpo docente adequadamente capacitado para essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para professores não abrangem as peculiaridades do campo, resultando em poucas oportunidades de aprimoramento e especialização nos níveis médio e superior. Consequentemente, os professores da EJA operam com limitadas chances de qualificação e atualização dos fundamentos teórico-metodológicos dessa modalidade, restringindo-se, por vezes, aos próprios professores, havendo uma presença significativa de docentes sem formação específica atuando em redes públicas de ensino, bem como em escolas comunitárias e práticas educativas de movimentos sociais (Paiva, Machado; Ireland, 2007).

A VI Confinteia (sigla em inglês para *6th International Conference on Adult Education*) foi realizada em Belém, no Pará, Brasil, em 2009. A UNESCO, em colaboração com o governo brasileiro e outras organizações internacionais, organizou esse evento voltado para a educação de adultos. O principal propósito dessa conferência foi o de revisar e avaliar o progresso alcançado na área desde a última conferência.

No documento Declaração de Belém, reiterou-se o compromisso dos países em promover a educação de adultos como um direito humano fundamental e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento sustentável. O tema do evento foi "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos". Na época, Irina Bokova, a primeira mulher a ocupar o cargo de diretora-geral da UNESCO, declarou que a educação de adultos carecia de apoio político suficiente. A conferência também enfatizou a importância de abordar as desigualdades e as necessidades específicas de diferentes grupos de adultos, como mulheres, povos indígenas, migrantes e pessoas com deficiência. A Confinteia VI

visava impulsionar o diálogo global sobre a educação de adultos e fortalecer a cooperação internacional nessa área.

No Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no ano de 2000, o relatório final delineou uma visão centrada na Década da Alfabetização, inserindo a Alfabetização para Todos no cerne da Educação para Todos (UNESCO, 2007). A alfabetização precisa estar intrinsecamente ligada às diversas dimensões da vida pessoal e social, assim como ao processo de desenvolvimento. Dessa forma, os esforços para promover a alfabetização precisam se integrar a uma ampla gama de políticas econômicas, sociais e culturais, abrangendo múltiplos setores e evidenciando prioridades:

A Alfabetização para Todos concentra seu foco num espectro de grupos prioritários. Nos países do Sul, particularmente, **a alfabetização das mulheres deve ser providenciada com urgência**. Os grupos populacionais prioritários a serem atendidos são: jovens e adultos não-alfabetizados, principalmente mulheres que não puderam adquirir as habilidades necessárias para fazer uso da alfabetização em benefício de seu desenvolvimento pessoal e para melhorar sua qualidade de vida; crianças e jovens que se encontram fora da escola, em especial meninas, adolescentes do sexo feminino e mulheres jovens; crianças que freqüentam a escola, mas não têm acesso a ensino de qualidade, para que elas não venham a se somar ao contingente de adultos não-alfabetizados (UNESCO, 2007, p. 149, grifos nossos).

Compreende-se que essa realidade, conforme descrita no Relatório da UNESCO (2007), em relação às medidas destinadas a grupos populacionais específicos, como destacado, reflete a importância de proporcionar às mulheres o acesso à alfabetização, direito que lhes foi negado por razões histórico-sociais e que persiste na sociedade atual.

Ao realizar uma análise, percebe-se que essas conferências mundiais contribuíram significativamente para o desenvolvimento da educação brasileira, envolvendo estratégias e metas traçadas para os países signatários, embora tenham enfrentado obstáculos devido à falta de investimentos. Ressalta-se que o Brasil continua enfrentando desafios substanciais, sendo que a erradicação do analfabetismo e a oferta de educação fundamental para jovens e adultos que não tiveram acesso apropriado consistem ainda em grandes obstáculos.

No que diz respeito à igualdade de gênero, apesar dos avanços na instrução entre homens e mulheres nas últimas décadas, ainda persistem disparidades entre os diversos grupos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Por outro lado,

observa-se que a educação de adultos está intrinsecamente ligada à economia global, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

No contexto das conferências mundiais sobre educação de adultos, é relevante destacar que a escolarização das mulheres ganhou destaque, especialmente no primeiro dos sete eixos do documento elaborado na Confinteia VI. Na ocasião, os encaminhamentos e as resoluções direcionaram o fortalecimento das metas estabelecidas anteriormente em outras conferências, enfatizando a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, com foco também nas mulheres: “Alfabetização de Adultos- Foco forte nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais [...]” (UNESCO, 2009, p. 3).

No âmbito da educação de jovens e adultos, o período de 1990 a 2002 abrangeu o término do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo marcado por confrontos relacionados aos marcos legais da EJA e à efetivação de políticas concretas para garantir os progressos alcançados. Conforme destacado por Mello e Paiva (2019), ocorreram embates entre a vontade de promover avanços por meio da legislação e programas destinados à educação, iniciados a partir da Constituição de 1988.

A implementação de políticas públicas visando avançar e manter melhorias na educação de jovens e adultos foi evidenciada por algumas iniciativas, tais como o Plano Decenal de Educação para Todos, criado em 1993, e a LDB n.º 9.394/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Posteriormente, foram abertas discussões sobre as DCNs e o Plano Nacional de Educação de 2001.

Contudo, esse período foi marcado também por enfrentamentos e lutas para garantir a efetiva implementação das normas legais pelos agentes públicos. Nesse contexto, as políticas públicas direcionadas à educação tinham como objetivo assegurar os avanços obtidos (Mello; Paiva, 2019).

Entre 1997 e 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), passou a ser responsável pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas de Ensino Fundamental voltados para jovens e adultos (Mello, 2019).

Em meio a esse cenário, emergiu o PNE, aprovado em 2001, pela Lei n.º 10.172. O texto estava em conformidade com o escopo do direito à educação, centrando-se, porém, na faixa etária de 7 a 14 anos, que representa o Ensino Fundamental, até então considerado etapa obrigatória. As metas apontaram para a ampliação do atendimento da EJA, demonstrando preocupação na superação do analfabetismo. Acerca da EJA, o texto traz:

PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 [...] O capítulo sobre EJA enunciou **26 metas**, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) **assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade**; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) **dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio**; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (Di Pierro, 2010, p. 944, grifos nossos).

No entanto, ainda no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, houve a redução de despesas e financiamento, com um direcionamento para a descentralização e a concentração dos investimentos públicos voltados para a educação de crianças e adolescentes. O governo federal incentivou a colaboração com os governos subnacionais na regulamentação de políticas para a EJA, estabelecendo diretrizes para os currículos nacionais, a padronização de materiais didáticos e a instituição do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Segundo Di Pierro (2010), com a redução de investimentos, a EJA passou a ser negligenciada à medida que os gestores foram desestimulados a ampliarem as matrículas.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), foi possível observar algumas transformações positivas nas políticas da EJA. Essas mudanças refletiram de maneira mais significativa em discursos oficiais e ações concretas. Apesar de ter mantido uma posição relativamente secundária nas pautas das políticas educacionais, houve um avanço notável na colaboração entre União, Estados e Municípios, por meio da institucionalização da EJA no ensino básico, proporcionando investimentos financeiros e programas de assistência destinados

aos estudantes, como alimentação, transporte escolar e livro didático (Di Pierro, 2010).

Quanto à avaliação dos progressos destinados ao avanço em relação às metas desse PNE para a EJA, Di Pierro (2010, p. 946) argumenta que “[...] é provável que as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros”. Essa visão positiva significa que, à medida que a EJA ganhasse maior destaque, poderia atrair mais atenção, recursos e compromissos por parte das instâncias responsáveis pelas políticas educacionais, consolidando, assim, sua relevância no cenário educacional.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual se integrou à estrutura administrativa do MEC. Essa secretaria teve como propósito primordial promover políticas voltadas para a equidade educacional, com um foco direcionado aos grupos historicamente desfavorecidos no acesso à educação, tais como comunidades indígenas, populações rurais e comunidades quilombolas. Sob a égide dessa iniciativa, foram articuladas ações voltadas tanto para a alfabetização quanto para a EJA, reunindo-as em uma única direção.

Ainda no governo Lula, foram criados vários programas para beneficiar a EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), destinados à inserção de jovens de baixa renda e sua inclusão no mercado de trabalho. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) visa oferecer uma formação combinando o Ensino Fundamental ou Ensino Médio com cursos técnicos profissionalizantes e o Encceja, conferindo certificação de conclusão emitida pelo INEP (Di Pierro, 2010).

Em 2005, essa mesma secretaria criou o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gêneros”<sup>3</sup>, uma iniciativa conjunta da Secretaria de Políticas para as Mulheres

---

<sup>3</sup> O "Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero" foi criado em 2005 pela Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), no âmbito do Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI); a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC); a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. Para mais informações, acesse: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/>.

(SPM), da ONU Mulheres<sup>4</sup> e do MEC. O objetivo era estimular a reflexão e a discussão sobre igualdade de gênero, mulheres, feminismo, etnia, raça, geração e diversidade. Tratava-se de um concurso de redações e trabalhos acadêmicos incentivando a abordagem criativa e crítica dessas temáticas. Ao longo dos anos, o prêmio se tornou um evento periódico, reconhecendo contribuições de estudantes e educadores que promoviam a igualdade de gênero na sociedade, ganhando relevância também para a EJA.

Mesmo diante de inúmeros desafios, a educação de jovens e adultos conseguiu integrar-se às políticas públicas nas últimas décadas, alcançando progressos notáveis. Dentre os avanços, destacam-se: ampliação do acesso à educação básica para jovens e adultos, redução do analfabetismo, melhorias no material didático, fornecimento de merenda e transporte, além da criação da nova Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assegurando direitos ao financiamento (Di Pierro, 2010).

Apesar dos progressos alcançados, a realidade da exclusão ainda persiste para um contingente significativo de jovens, adultos e trabalhadores que foram excluídos do sistema educacional. Esses sujeitos não possuem escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental completo ou ao Ensino Médio e não tiveram acesso a cursos de formação e qualificação profissional. Conforme dados recentes do IBGE (2022), aproximadamente 16 milhões de pessoas no Brasil são classificadas como analfabetas. Além disso, é relevante considerar o analfabetismo funcional, que se refere a pessoas com 4 anos ou menos de ensino formal. De acordo com o órgão, existem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais no Brasil, representando aproximadamente 29% da população com mais de 15 anos.

Essa situação se agrava diante dos chamados analfabetos digitais, indivíduos incapazes de compreender e utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas resultantes do acesso à internet. Para a educação, essa realidade amplia a distância dos jovens e adultos em relação à escolarização e, conseqüentemente, ao ingresso no mercado de trabalho, que é um fator de transformação tanto individual quanto

---

<sup>4</sup> A ONU Mulheres, criada em 2010, é uma entidade das Nações Unidas dedicada a promover a igualdade de gênero. Atua na defesa dos direitos humanos das mulheres, oferecendo suporte a conexões e movimentos femininos, abrangendo mulheres negras, indígenas, jovens, trabalhadoras domésticas e rurais. Mais informações podem ser obtidas em <https://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-13-anos-de-trabalho-pela-igualdade-de-genero/>.

social. Esse cenário reflete a profunda desigualdade que permeia a educação no país.

No que diz respeito ao analfabetismo digital, Vasconcelos (2021) destaca uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC) de 2019, mostrando que o uso da internet no país ocorre de maneira peculiar e em momentos distintos, nos diversos segmentos da sociedade:

O acesso nos domicílios de classe A e B, localizados em centros urbanos e formados por pessoas de um alto nível de escolaridade. Em 2015, mais de 90% dos indivíduos pertencentes à classe A fazia uso da rede, enquanto o número para os indivíduos da classe D e E era de apenas 28% (Vasconcelos, 2021, p. 16).

Outro levantamento sobre os domicílios brasileiros evidenciou de maneira expressiva a desigualdade social, educacional e, por conseguinte, o analfabetismo digital entre os adultos: “[...] 1 em cada 4 brasileiros, aproximadamente, não possui acesso à rede [...] representa um universo de marginalizados digitais de, aproximadamente, 20 milhões de domicílios” (Vasconcelos, 2021, p. 16).

No contexto da educação para jovens e adultos, a falta de oportunidades impede que muitos desses indivíduos desfrutem plenamente dos benefícios culturais, científicos e tecnológicos disponíveis. Além disso, limita as chances de acesso a ocupações adequadas para aprendizagem ao longo da vida. Em 2020, o CETIC, direcionado à tecnologia da informação, revelou que "47 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 10 anos não têm a oportunidade de usufruir dos benefícios esperados do uso dessa tecnologia" (Vasconcelos, 2021, p. 17).

Em 2014, durante o processo de elaboração do PNE (2014 – 2024), foi perceptível uma evolução na organização das políticas educacionais, com foco especial na EJA. O PNE anterior havia estabelecido um novo marco legal de referência, exercendo influência direta na definição e no desenvolvimento das metas e estratégias do plano, direcionando a implementação de medidas concretas voltadas para a melhoria da educação no país

O atual PNE, em vigor de 2014 a 2024, estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014, destaca-se por meio de três metas específicas e responsivas pela educação de jovens e adultos:



Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (INEP, 2023, p. 29).

Ao tomar como referência a Meta 9, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) evidenciou que, no Brasil, em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, o que equivale a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste.

No intuito de proporcionar uma melhor compreensão acerca da realidade do analfabetismo em diferentes segmentos populacionais no Brasil, a Figura 1 apresenta um demonstrativo baseado em dados IBGE, obtidos por meio da PNAD Contínua. Os gráficos oferecem uma visualização da taxa de analfabetismo, segmentando as informações por grupos etários, sexo, grandes regiões e cor ou raça.

Figura 1 – Taxas de analfabetismo por grupos de idade, sexo, grandes regiões e cor ou raça



Fonte: Brasil (2022).

De acordo com os dados por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, de cor branca, eram analfabetas, enquanto entre pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda, o percentual era de 7,4%.

Quanto ao desdobramento por gênero, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para mulheres e 5,9% para homens, ambos com 15 anos ou mais de idade. Os dados evidenciam que, à medida que a idade avança, cresce a proporção de analfabetos. Para aqueles com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo atingiu 16,0%. Essa realidade põe em evidência trajetórias marcadas por "direitos negados historicamente a coletivos concretos" (Arroyo, 2017, p. 119), alinhando-se ao argumento de Gadotti e Romão (2001, p. 48) de que:

Não há, na História da Educação Mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso, a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade.

A alfabetização de pessoas com mais idade é de grande importância, trazendo benefícios para todos os envolvidos. Por um lado, considerando o aumento

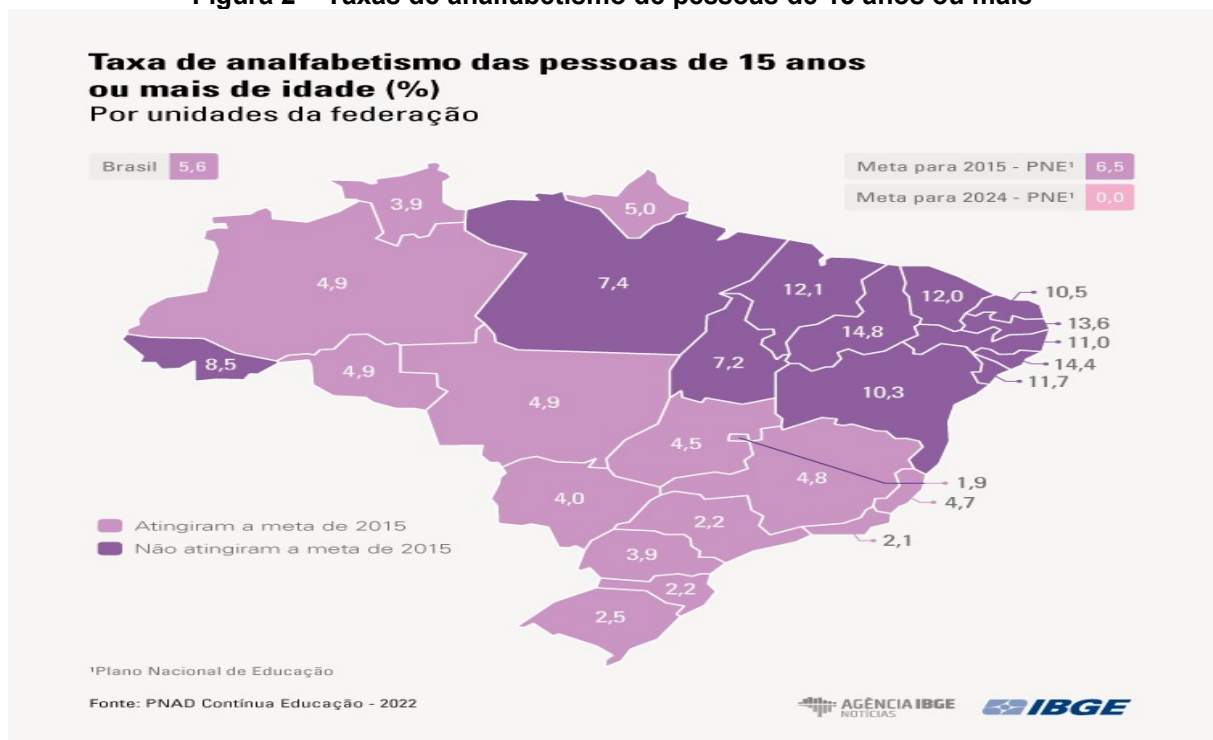
da expectativa de vida no Brasil, a alfabetização pode tornar esses indivíduos mais ativo, consciente em relação à qualidade de vida, elevando a autoestima, a produtividade no trabalho e o consumo, dentre outros aspectos. Por outro, o governo pode reduzir os gastos com saúde e impulsionar a economia, beneficiando-se desse projeto.

A meta 9, de combate ao analfabetismo, é uma das prioridades do PNE (2014 – 2024). Um dos objetivos iniciais era o de reduzir a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais para 6,5% até 2015, visando à sua erradicação completa até 2024. Isso porque, nas palavras de Gadotti, “o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado” (Gadotti, 2013, p. 13).

Apesar de a meta intermediária ter sido atingida em 2017 na média nacional, a coordenadora do IBGE destaca que ainda não foi alcançada nas regiões do Nordeste e entre a população autodeclarada preta ou parda.

Com o propósito de ilustrar as disparidades nas taxas de analfabetismo entre as unidades federativas brasileiras, a Figura 2 apresenta um panorama dessas taxas entre pessoas com 15 anos ou mais:

**Figura 2 – Taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais**



Fonte: Brasil (2022).

Ao analisar o gráfico, fica evidente uma disparidade nas taxas de analfabetismo, sendo o Nordeste o destaque com uma taxa mais elevada. Essa observação sugere que a região enfrenta possivelmente desafios socioeconômicos mais acentuados, os quais podem impactar negativamente o acesso à educação.

Os dados revelam significativas variações entre as 27 unidades da federação. Dentre as três com as maiores taxas de analfabetismo, destacam-se Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%), enquanto as três com as menores taxas compreendem Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e São Paulo e Santa Catarina, ambos esses estados com 2,2%.

Como observado, a Meta 9 ainda não foi totalmente alcançada, indicando a necessidade de uma atenção especial por parte das políticas educacionais em relação à alfabetização dos indivíduos. Nas palavras de Gadotti e Romão (2001, p. 39, grifos nossos), “eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o **sistema público de ensino** seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental”.

Há um cenário desafiador nas políticas voltadas para a EJA, ressaltado pelo número expressivo de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental. Essa situação demonstra a urgência de medidas efetivas para lidar com esse contingente e promover a inclusão educacional desses indivíduos, constituindo-se como um dos maiores desafios do PNE. É imperativo reconhecer que jovens e adultos têm o direito à educação em seu tempo, conforme preconiza a Lei n.º 9.394/1996, que aborda a educação como um processo contínuo ao longo da vida. No entanto, esse direito ainda não é plenamente legitimado pela sociedade e pelo poder público.

Com relação à Meta 10, os avaliadores do PNE declaram que não houve uma mudança significativa no formato da EJA, que ainda se processa de maneira lenta, principalmente no que diz respeito à articulação com a formação profissional. A despeito do recuo do analfabetismo, nota-se que as maiores taxas ainda persistem no Nordeste, como mostrado na Figura 2. Essa região enfrenta diversos desafios, incluindo a seca, que pode impactar na economia da população, tornando-a mais vulnerável e com menos acesso à educação.

A problemática se agrava com a evidente redução da oferta, contrariando as diretrizes estabelecidas pelo atual PNE, conforme observado nas Metas 8, 9 e 10. Soma-se a esse cenário, a Proposta de Emenda Constitucional n.º 95, promulgada em 2016, durante o governo de Michel Temer (2016 – 2018). Saviani (2020) chama

a atenção para o denominado teto de gastos, sendo este, para o autor, um retrocesso apresentado pela referida PEC, impedindo o aumento dos gastos públicos por 20 anos, resultando na inviabilização de todas as metas do PNE até 2037.

Para Saviani (2020), a impossibilidade de atingir as metas do PNE é apenas um dos aspectos pelos quais as reformas regressivas do governo Temer buscaram neutralizar os avanços na educação, alcançados nos governos Lula e Dilma Rousseff (2011 – 2016), revivendo um espírito autoritário, remetendo aos tempos da ditadura militar. Esse autoritarismo ficou claro na Reforma do Novo Ensino Médio.

A mencionada reforma, implementada durante o governo Michel Temer, por meio da Medida Provisória n.º 746/2016, aprovada posteriormente, foi estabelecida sem uma consulta prévia às Secretarias de Educação e aos Conselhos Federais de Educação, que, de acordo com a LDB n.º 9.394/1996, são as instâncias responsáveis por esse nível de ensino.

Como explicado por Saviani (2020), a Reforma do Novo Ensino Médio foi organizada em cinco itinerários formativos, previstos no art. 36, como Linguagens, Matemática, Ciência de Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, o que alterou vários artigos da LDB e introduziu novas normas. Para o autor, essa reforma consistiu em uma decisão arriscada, pois os itinerários formativos estabelecem uma conexão com o mercado de trabalho, criando uma dualidade e gerando fragmentação na educação. Essa abordagem diferencia a formação intelectual, voltada para os jovens da elite, da formação mais concentrada em habilidades manuais, destinada aos filhos e filhas de trabalhadores.

As alterações promovidas pela legislação reconfiguraram integralmente a fase final da educação básica. As mudanças, como o aumento da carga horária para os alunos da EJA, não correspondem adequadamente à realidade desses estudantes. Além disso, uma organização curricular mais flexível, se não for implementada de maneira eficaz, pode resultar em uma percepção de desordem, confusão e ineficácia. O reforço da modalidade de EJA *online*, por exemplo, carece de uma concepção clara de autonomia.

A BNCC, estabelecida em 2017, representa um conjunto de diretrizes educacionais para o ensino no Brasil. Funciona como uma referência nacional na formulação dos currículos escolares, delineando competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, abrangendo

a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, essa base oferece uma abordagem pedagógica na área educacional, integrando-se à política nacional de educação básica (Brasil, 2018).

Entretanto, vale ressaltar que esse documento tem como base diretrizes voltadas para crianças e adolescentes, não abordando de maneira significativa a EJA. Na sua primeira versão, homologada em 2017, a BNCC contemplou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo explicitamente qualquer menção à EJA. Somente na segunda versão, homologada em 2018, o documento propôs determinações para a implementação do currículo em ação, sendo esse o único momento em que a EJA é mencionada, na página 17.

[...] Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância [...]) (Brasil, 2018, p.17).

Contudo, no contexto da EJA, observa-se a ausência dessa base curricular. O MEC justificou essa lacuna argumentando que as diretrizes educacionais abrangem todas as faixas etárias. Essa justificativa levanta questionamentos sobre a forma como a EJA está sendo efetivamente considerada ou integrada às políticas educacionais mais abrangentes.

Um relatório coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) trouxe à tona as preocupações de João Paulo Cêpa, gerente de articulação e advogado do Movimento Pela Base (MPB), sobre os desafios de aplicar diretrizes educacionais convencionais destinadas a crianças e adolescentes na EJA:

Não podemos traçar uma orientação curricular para essa modalidade diretamente do que está na BNCC. Se pegarmos a alfabetização na Base, por exemplo, ela está voltada para crianças de seis e sete anos. Se trabalharmos com essas mesmas orientações curriculares com os estudantes de EJA, corremos o risco de infantilizar o ensino, como costumamos dizer. É importante que o governo federal construa orientações voltadas para a modalidade que dialoguem com a Base, mas que levem em conta as especificidades dos diferentes grupos que compõem a EJA (Cenpec, 2022, n. p.).

A EJA é uma parte integrante da educação básica; no entanto, apresenta características singulares, com um público heterogêneo. A BNCC foi limitada ao

apresentar um documento referencial de currículo de maneira uniformizada para essa modalidade. Isso não atende completamente às necessidades e realidades dos alunos, deixando de garantir o reconhecimento dos indivíduos, a integração e o respeito aos saberes que possuem. Como resultado, a EJA está relegada a um plano secundário, privada de um direito fundamental a uma educação equitativa.

As necessidades de um adulto ou idoso diferem significativamente das de uma criança ou adolescente, visto que trazem consigo uma vasta experiência de vida. É imperativo considerar essa experiência ao orientar um currículo e conteúdo, levando em conta a idade, a bagagem de vida e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Dessa forma, é essencial desenvolver currículos específicos que atendam aos diferentes sujeitos dessa modalidade de ensino, em vez de simplesmente aplicar os mesmos currículos das séries regulares. Isso contribuirá significativamente para a emancipação de alunos e alunas da EJA.

Como bem pontuado por Gadotti e Romão (2001, p. 39), “o aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo”. Além disso, é relevante ressaltar que a BNCC recebeu críticas pela influência da iniciativa privada em sua elaboração. Isso sugere que empresas privadas possam ter desempenhado papel significativo na definição do currículo educacional nacional.

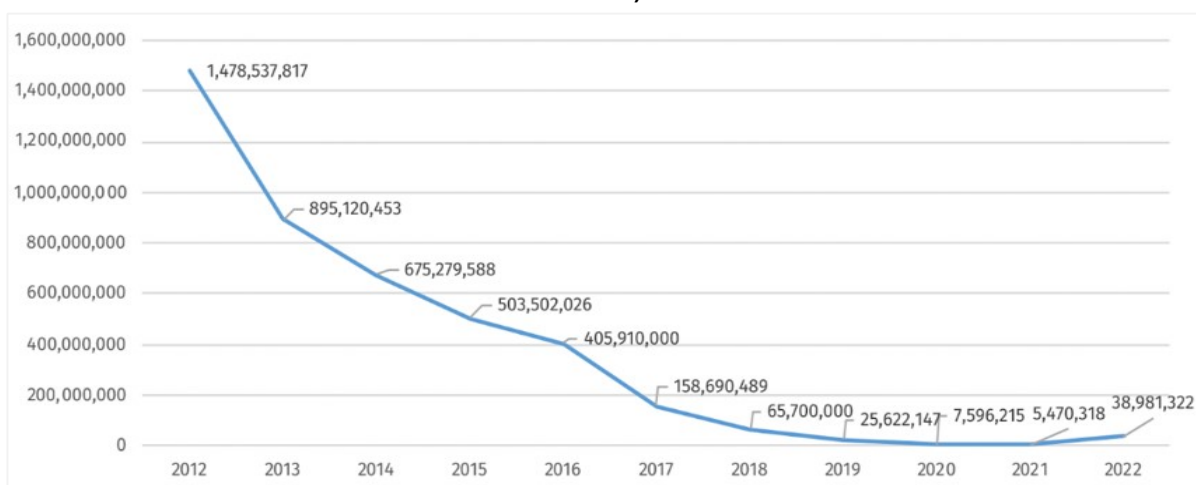
Partindo do pressuposto de que a BNCC aponta para um conjunto normativo progressivo, que abrange todas as etapas e modalidades da educação básica, nota-se que ela apresenta a incoerência de tornar invisíveis as particularidades da EJA, pois sua estrutura não estabelece conhecimentos, competências e habilidades específicas.

Segundo Marquez e Godoy (2020), as políticas educacionais em uma sociedade essencialmente capitalista, caracterizada por profundas disparidades sociais e econômicas, são concebidas com o propósito de servir aos interesses de uma classe dominante (a classe social que detém o controle do aparato econômico e político do país) e de preservar o sistema de produção. Nesse contexto, acredita-se que romper com esse paradigma, a fim de assegurar os direitos democráticos, representa um desafio constante, uma batalha que permeia toda a trajetória da educação de jovens e adultos.

A política da EJA incide sobre vários aspectos, incluindo o financeiro. Um estudo realizado por Ação Educativa, Cenpec, Instituto Paulo Freire e MPB (2022)

mostrou a redução dos recursos destinados a essa modalidade de ensino, destacando que "o gasto empenhado para o ano de 2022 representa apenas 3% do que foi gasto em 2012" (INEP, 2023, n. p.). A Figura 3 retrata a atual realidade da EJA, demonstrando o declínio nos investimentos e a invisibilidade com que tem sido tratada nos últimos anos:

**Figura 3 – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2018-2022)**



Fonte: Cenpec (2022).

O gráfico retrata de forma clara a expressiva queda nos recursos destinados à EJA. Ao longo dos anos, a EJA tem enfrentado diversos desafios, notadamente associados à descontinuidade de políticas públicas. Isso inclui a escassez de recursos financeiros, resultado de ajustes nas contas públicas, reformas e emendas de corte de gastos, que têm permeado diferentes governos. Isso ocorre em uma área indispensável para o desenvolvimento do país, a educação.

O baixo investimento nesse setor compromete diretamente a qualidade do ensino, uma vez que, para proporcionar uma educação de excelência, são necessários materiais didáticos adequados, tecnologia de qualidade, infraestrutura adequada e professores capacitados, demandando, assim, investimentos substanciais.

Diante disso, é fundamental assegurar que homens e mulheres que buscam a EJA tenham acesso a um atendimento de qualidade. A falta de apoio financeiro e político necessário para um funcionamento eficaz cria obstáculos significativos para a realização do ensino formal, restringindo o acesso. Investir em educação é imprescindível para o desenvolvimento do país, uma vez que nações mais desenvolvidas direcionam recursos substanciais para a área educacional. Nesse



contexto, vale ressaltar a observação de Gadotti (2013, p. 26), que adverte: "A luta pelo direito à educação não está separada da luta dos demais direitos".

Um fator preponderante nesse cenário é evidenciado nos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE, que destacam uma queda contínua nas matrículas de cursos de EJA no Ensino Fundamental. No período de 2013 a 2021, houve uma redução de 30% na oferta regular e de 72,7% na forma integrada (INEP, 2023). Esses dados reforçam a necessidade de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício efetivo do direito à educação continuada durante a vida, conforme ressalta a UNESCO (2007).

Os dados obtidos por meio da pesquisa do Censo Escolar subsidiam a formulação e execução de políticas públicas, programas governamentais e ações direcionadas em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal). O propósito das notas estatísticas é proporcionar um primeiro meio de disseminação, destacando elementos relevantes relacionados às informações sobre estudantes matriculados, corpo docente, escolas e gestão, todos provenientes do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (INEP, 2023).

Essa compreensão é viabilizada por meio de um amplo conjunto de indicadores que possibilitam o monitoramento do desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, dentre outros. Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar, e muitos deles servem como referência para as metas estabelecidas no PNE (Brasil, 2022).

Com o intuito de mostrar um panorama da EJA, no período de 2018 a 2022, a Tabela 1 apresenta o número de matrículas na EJA, categorizadas por dependência administrativa.

**Tabela 1 – Matrículas na EJA por dependência administrativa (2018 – 2022)\***

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348
2021	2.962.322	2.779.642	11.843	1.504.506	1.263.293	182.680
2022	2.774.428	2.584.998	11.089	1.328.450	1.245.459	189.430

\*Com base nos dados do Censo Escolar.  
Fonte: Elaborado pela Deed/INEP (2023).

Na Tabela 1, ao analisar os dados e compará-los com o ano de 2018, observa-se uma tendência de queda no número de matrículas da EJA, atingindo a marca de 2,8 milhões em 2022. É relevante mencionar que esses dados são abordados de forma geral, sem distinção entre homens e mulheres.

A redução no número de matrículas contraria diretamente o cumprimento das metas 9 e 10 do PNE de 2014. Essas metas visam diminuir a taxa de analfabetismo absoluto e funcional, elevar a taxa de alfabetização da população, assegurar o acesso à educação e oferecer ensino fundamental e médio integrado à educação profissional. Além de impactar negativamente essas metas, a redução de matrículas contribui para uma menor acessibilidade à educação, resultando em uma população menos instruída e capacitada.

Os efeitos dessa diminuição reverberam em acentuadas desigualdades escolares e sociais, gerando menos oportunidades de emprego e salários mais baixos. Essa dinâmica promove um menor desenvolvimento social, comprometendo o progresso coletivo e a construção de uma sociedade mais equitativa. Portanto, a queda nas matrículas não apenas dificulta o alcance das metas estabelecidas pelo PNE, mas também impacta adversamente o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país.

[...] a V Conferência Internacional de Educação de Adultos comprometeu os países signatários da Declaração de Hamburgo com a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Também no âmbito nacional, a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado (Di Pierro, 2010, p. 941).

Compreende-se que o percurso da EJA perpassa por políticas descontínuas e, até o momento, testemunha-se programas de curto prazo que não asseguram a continuidade dos estudos para homens e mulheres. Em outras palavras, o adulto em idade funcional e analfabeto não é considerado um indivíduo rentável no contexto do capitalismo. Essa percepção se torna evidente ao constatar que as políticas educacionais, mais uma vez, não inserem a EJA no repertório das prioridades, propondo uma redução de investimento para essa modalidade de ensino.

Atualmente, a EJA enfrenta uma diminuição de sua relevância, em meio a políticas educacionais que priorizam agendas desenvolvimentistas da hegemonia

capitalista dominante. Essas políticas reproduzem e perpetuam as desigualdades escolares e, por consequência, sociais. Há uma perspicaz compreensão de como a história é utilizada para justificar a desigualdade em prol dos interesses ascendentes na nova sociedade industrial (Teixeira, 1968 *apud* Paiva; Haddad; Soares, 2019).

A EJA carrega consigo a resistência contra o pensamento político irregular e desigual das políticas educacionais ao longo de sua existência. Continua a enfrentar desafios significativos para garantir o direito à educação. Portanto, essa modalidade de ensino almeja ser reconhecida pelas políticas educacionais do país. Agravando a problemática, percebe-se a implantação da EJA oferecida por instituições privadas nesse cenário, acompanhada pela redução de investimentos públicos, diminuição de matrículas, salas de aula e escolas.

### 1.3 O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Circunscrever as finalidades da educação básica de trabalhadores aos reclamos do sistema produtivo significa restringi-la e empobrecê-la.*

(Gadotti; Romão, 2001, p. 56)

Esta seção visa levantar discussões acerca das políticas públicas educacionais no âmbito da EJA e das decisões que envolvem a influência do pensamento neoliberal na condução e na implementação dessas políticas. Busca-se compreender como a gestão pública atual e as políticas educacionais podem impactar essa modalidade de ensino. A problemática abordada diz respeito à queda na oferta e ao retorno da modalidade presencial da EJA em detrimento da EJA – Educação a Distância (EJA-EaD). Questiona-se a potencial perda na qualidade do ensino e a influência da visão neoliberal nas políticas educacionais adotadas.

Apesar de a discussão sobre a EJA aparentar-se usual e comum, ela é essencial. Isso porque, os problemas relacionados a essa modalidade de ensino aumentam a cada ano. Apesar de inúmeros estudos e tentativas, a raiz dos problemas persiste, especialmente no que diz respeito à diminuição dos investimentos e à redução da oferta.

De acordo com a Pesquisa PNAD Contínua do IBGE (Brasil, 2022), a taxa de analfabetismo no país diminuiu de 6,1%, em 2019, para 5,6%, em 2022, o que equivale a 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade ainda analfabetas.

Esse número representa uma proporção considerável e torna-se ainda mais significativo ao considerar o alarmante índice de evasão escolar.

O abandono escolar, motivado por diversas razões, é um fenômeno preocupante. Em 2022, em torno de 3,9 milhões de mulheres entre 14 e 29 anos, o que corresponde a 41,2%, possuíam escolaridade inferior ao Ensino Médio completo e não estavam matriculadas em instituições educacionais (Brasil, 2022). Essa análise põe em evidência uma parcela expressiva do abandono escolar a partir dos 15 anos.

A investigação desse cenário complexo, com interferências do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais, reitera os aspectos levantados neste estudo sobre a queda de matrículas e evasão escolar, especialmente na EJA, e sua conexão com a violação dos direitos dos estudantes. Essa relação está intrinsecamente ligada à perspectiva contemporânea do neoliberalismo, que adota uma abordagem política e econômica enfatizando a redução do papel do Estado na economia, a promoção da liberdade econômica, a privatização de setores públicos e a ênfase na competição e no livre mercado.

No contexto da gestão pública e das políticas educacionais em um país em desenvolvimento, especialmente para a EJA, é relevante destacar as observações de Frigotto (2011), que a caracterizam como um processo de modernização capitalista orientado e liderado por uma elite dominante. Segundo o autor, o cenário atual, permeado por conceitos neoliberais, tem ganhado crescente influência, penetrando no domínio educacional.

Nessa perspectiva, surge a ideologia da competência e da meritocracia, buscando afirmar uma lógica reformista na nova gestão pautada pela eficiência. Além disso, busca-se mitigar o papel do Estado, favorecendo as estruturas econômicas em nome da eficiência e da redução de custos. Esse novo paradigma de governo educacional é descrito por Ball (2001, p. 100) como algo que simboliza “[...] o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2001, p. 100). Chauí (2014, p. 10) corrobora essa afirmação, argumentando:

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no pólo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes

para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

Isso resulta na diminuição do espaço público dos direitos sociais e na ampliação do espaço privado para os interesses do mercado, evidenciando uma reorientação das prioridades em direção aos benefícios do capital em detrimento dos direitos sociais e do setor público.

No decorrer das últimas décadas, torna-se cada vez mais evidente o preocupante cenário de negligência com o direito à educação, influenciado por políticas neoliberais. Essas ações têm contribuído para a redução da responsabilidade do Estado em relação à oferta de educação presencial para jovens e adultos.

Importa destacar, nesse cenário, que a EJA representa uma modalidade de ensino direcionada a indivíduos que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Inserida no contexto amplo de garantias de direitos, encontra amparo tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos até em legislações mais específicas.

Nessa conjuntura, é importante mencionar que as concepções de educação se tornaram objeto de disputa durante a elaboração do (PNE), conforme evidenciado nas conferências nacionais. A ideia central é que a concepção mercantil, orientada pelos interesses do mercado e pela lógica econômica, deve prevalecer, subvertendo as abordagens centradas na pedagogia histórico-crítica e na ideia de uma educação mais ampla. Sob essa perspectiva, a predominância da visão neoliberal na formulação de políticas educacionais direciona a educação de maneira utilitarista, priorizando interesses econômicos em detrimento do desenvolvimento humano e social (Frigotto, 2011).

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (Frigotto, 2011, p. 245).

Esse processo pressupõe uma visão economicista, caracterizada por uma perspectiva na qual a educação é tratada como uma mercadoria. Nessa abordagem,

a educação é percebida, principalmente, como um investimento individual voltado para a obtenção de retornos financeiros e vantagens competitivas.

Para Saviani (2020, p. 2), a política educacional brasileira tem sido abordada, em um de seus aspectos, como filantrópica. Simultaneamente, há o estímulo a programas compensatórios, sejam no âmbito da filantropia, sejam predominantemente financiados por entidades empresariais.

Apesar de a educação ser considerada um direito de todos e um dever do Estado, observa-se uma tendência oposta, na qual a responsabilidade pela educação é transferida para a sociedade, enquanto o Estado mantém seu papel como regulador e controlador por meio de avaliações (Saviani, 2020). Nessa dinâmica presume-se que, embora o Estado continue a exercer seu papel de fiscalizador, a sociedade é incumbida das responsabilidades pela manutenção e qualidade do sistema educacional.

Atualmente, a educação é encarada como um objeto de comércio, troca, acordos e transações, permeada por interesses socioeconômicos. Nesse contexto, a EJA carrega o estigma de assistencialismo, especialmente para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade considerada apropriada, por mais que o direito à educação não prescreva com a idade. Esse público-alvo, muitas vezes composto por trabalhadores braçais, informais ou formais com salários inadequados para uma vida digna, permanece na invisibilidade. Na perspectiva dos avanços legais, a EJA progrediu; no entanto, na prática, sua implementação ocorre de maneira lenta, com uma política fragmentada e marcada por rupturas.

O Movimento Todos Pela Educação, criado por empresários e que aderiu ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, propõe uma visão em que a educação não é apenas responsabilidade do Estado e dos governos, mas de toda a sociedade brasileira. Ao se posicionar de maneira contrária à resistência ativa dos aparelhos de hegemonia que se opõem à tese da educação pública, gratuita, universal e laica, o movimento destaca a existência de uma disputa em curso pela predominância do pensamento mercantil hegemônico dentro das escolas (Frigotto, 2011; Saviani, 2020).

Quando a responsabilidade pela educação é transferida para a sociedade, os cidadãos são considerados corresponsáveis pelo processo educacional. Essa mudança de perspectiva pode resultar em uma reconfiguração do papel do Estado na garantia do acesso à educação, com possíveis implicações na distribuição de

recursos e nas políticas educacionais implementadas, podendo postergar os avanços na resolução dos problemas educacionais.

O Brasil parece estar enfrentando desafios no século XXI, adiando a solução de problemas que outros países resolveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (Frigotto, 2011; Saviani, 2020), como a erradicação do analfabetismo, a universalização do Ensino Fundamental, dentre outros. Segundo Saviani (2020), essa situação reflete uma improvisação no processo educacional, em que, para cada ponto considerado importante, há uma busca imediata por aprovação de emendas constitucionais, leis, decretos ou portarias, mas sem uma avaliação adequada de sua efetiva necessidade.

Surge, assim, uma crescente inquietação que suscita indagações acerca da asseguarção do acesso equitativo à educação. Essa percepção se manifesta na relação entre a tendência de diminuição das matrículas no ensino presencial da EJA de nível médio e a envolvimento ativo em modelos educacionais flexíveis de cunho mercantil (Ventura; Oliveira, 2021).

A EJA-EaD, por exemplo, representa um programa educacional destinado a oferecer oportunidades para aqueles que não completaram a escolaridade regular na idade apropriada, em razão de motivos pessoais, profissionais ou sociais. Voltada para jovens e adultos que buscam retomar os estudos para concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, essa modalidade se destaca por sua natureza inclusiva.

A legislação, por conseguinte, confere a essa modalidade inclusiva um currículo adaptado, elaborado para atender às necessidades educacionais dos alunos adultos, considerando suas experiências de vida e conhecimentos prévios. Em muitos contextos, esse currículo abrange disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (Ventura; Oliveira, 2021).

Nesse sentido, as discussões sobre a garantia do acesso equitativo à educação na EJA-EaD podem ser contextualizadas diante da tendência de redução nas matrículas da EJA presencial de nível médio e a adoção de modelos flexíveis de natureza mercantil.

Outro ponto a ser observado na discussão sobre a EJA-EaD é a flexibilidade de horários das aulas para atender às necessidades específicas dos alunos adultos, muitos dos quais enfrentam jornadas de trabalho extensas ou têm outros compromissos. A oferta de aulas à noite, nos fins de semana ou em períodos

alternativos é uma característica relevante dessa modalidade. A certificação dos estudos concluídos equivale ao nível de educação básica, embora varie de acordo com o sistema educacional de cada país.

No âmbito da EJA-EaD, sobressai uma formação mais rápida em comparação à ofertada pela escola convencional, com os estudos sendo concluídos em metade do tempo. As aulas e atividades são conduzidas por meio de plataformas de ensino *on-line*, proporcionando aos estudantes acesso a conteúdos didáticos variados, como leituras, videoaulas e exercícios. Ao final do curso, os alunos passam por avaliações, e, uma vez considerados aptos, recebem o diploma de conclusão do Ensino Médio integrado ao Técnico em Administração, registrado pelo MEC e com validade em todo o território nacional. Diversas instituições, incluindo o Grupo Anhanguera, oferecem programas dessa natureza. Portanto, a EJA-EaD distingue-se não apenas pela flexibilidade de horários, mas também pela agilidade no processo de formação e certificação.

A modalidade EaD incorpora diversos elementos facilitadores que estão intrinsecamente vinculados à adoção das novas tecnologias educacionais. Um exemplo é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos *on-line*, que proporciona a flexibilidade na escolha dos horários e locais de estudo, eliminando a obrigatoriedade de frequência diária. No entanto, ao analisar esse cenário, é fundamental destacar que a flexibilidade na criação e gestão dos horários de estudo também apresenta algumas desvantagens, incluindo a dificuldade de acesso, o uso de ferramentas de ensino *on-line* e a possível dispersão que esse formato pedagógico pode acarretar, comprometendo sua eficácia.

Entende-se que a escola, a EJA, constitui um espaço que reúne pessoas de diferentes origens e pensamentos, tornando-se um ambiente propício para diálogo, interpretações, encontros, criatividade e construção de saberes. Ao fomentar uma leitura crítica do mundo e uma compreensão mais apurada, essa escola estimula uma participação mais efetiva na sociedade. Essa visão converge com o argumento de Gatti (2014, p. 37): “Grande parte dos estudos em EAD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, que contatos virtuais ou tutorias fragilizadas não oferecem”.

Para Gatti (2014), há uma crescente apreensão entre educadores e pesquisadores em relação à EaD, direcionando a preocupação não à modalidade



em si, e sim à forma como vem sendo implementada no país e sua adequação para diferentes tipos de formação educacional.

Cursos à distância demandam: equipes docentes com boa formação na área e também quanto aos aspectos específicos do ensino nessa modalidade; tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias, apoiados e acompanhados sistematicamente; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. São aspectos nem sempre encontrados nas formas dos cursos EAD no país (Gatti, 2014, p. 38).

Na sociedade multicultural contemporânea, a produção do conhecimento abrange uma variedade de procedimentos essenciais para uma aprendizagem significativa e a ampliação de novos conhecimentos. A escola cumpre papel relevante nesse processo, sendo o local por excelência para a aquisição de conhecimentos, visando expandir a atuação social e profissional dos indivíduos. Nesse contexto, há uma preocupação da sociedade com a responsabilidade do Estado em atender à demanda da EJA.

Sobre essa questão, Ventura e Oliveira (2021) alertam para as ações governamentais voltadas para a ênfase na certificação, ao mesmo tempo em que há uma redução da responsabilidade do Estado com a escolarização presencial. Isso reforça a concepção ultraliberal que favorece e incentiva a adoção de modelos mercantis de educação, visando preparar o jovem e o adulto para o trabalho, em detrimento da escolarização.

Dentre os fatos que corroboram a justificável preocupação com os rumos da educação e o crescimento da modalidade a distância, as autoras salientam: "[...] o fechamento de turmas e/ou escolas que ofertam a modalidade; a diminuição das matrículas na EJA presencial; a ampliação das matrículas na Educação a Distância no ensino médio e o revigoramento do Enceja" (Ventura; Oliveira, 2021, p. 7).

Assim sendo, é imprescindível questionar se a simples quantidade e diversidade de programas educacionais destinados à EJA equivalem a uma oferta verdadeiramente eficaz. Essas ponderações surgem de uma perspectiva pragmática neoliberal, na qual alguns programas podem negligenciar a complementação da escolaridade e a qualificação profissional necessárias, prejudicando a aprendizagem ao longo da vida, dificultando o acesso equitativo na sociedade atual e promovendo a superficialidade do percurso estudantil. Para Wachowicz (2018, p. 399),

[...] mais grave ainda é a tentativa de vender a educação de jovens e adultos em organizações alternativas que vêm surgindo com o nome de institutos, cujo investimento se reduz às tecnologias educacionais. Esses 'institutos' detêm a possibilidade de atender dezenas de milhares de alunos ao mesmo tempo, todos pagantes, sem que as despesas incluam a força de trabalho de professores, e sim apenas profissionais que preparam os materiais e métodos.

A gratuidade emerge como um princípio fundamental, sendo a reivindicação dos direitos educacionais que garantam oportunidades com qualidade e igualdade para todos um dos pilares essenciais da sociedade democrática e desenvolvida, visando assegurar o direito à educação. Nesse contexto, a abordagem neoliberal que busca mercantilizar a EJA, como descrito por Wachowicz (2018), compromete não apenas a integridade educacional, mas também os princípios democráticos e igualitários fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Outro ponto relevante nas políticas voltadas para a EJA neste século é a questão da certificação. Em 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído o Encceja, por meio da Portaria n.º 2.270/2002 do MEC (Brasil, 2002). Desde então, os exames de certificação em massa têm se tornado uma parte essencial das políticas para a EJA. No entanto, o fracasso do Estado brasileiro em retomar os patamares de matrículas de uma década atrás, conforme apontado por Ventura e Oliveira (2021), realça a negligência dos governos estaduais na condução de ações efetivas para garantir a escolarização nessa modalidade de ensino e no Ensino Médio.

Uma tendência clara é a certificação como uma política governamental para a EJA e o Ensino Médio. Tanto o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto o Encceja têm sido utilizados para esse fim. Além disso, a expansão da EJA-EaD e a redução da EJA presencial também representam uma forma de adequação que se alinha ao ideário neoliberal (Ventura; Oliveira, 2021). Maria Clara Di Pierro, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) e especialista em EJA, participou da produção do novo relatório coordenado pelo Cenpec, que revela como essa modalidade tem sido negligenciada, oferecendo explicações sobre a problemática de concentrar investimentos em um exame de certificação:

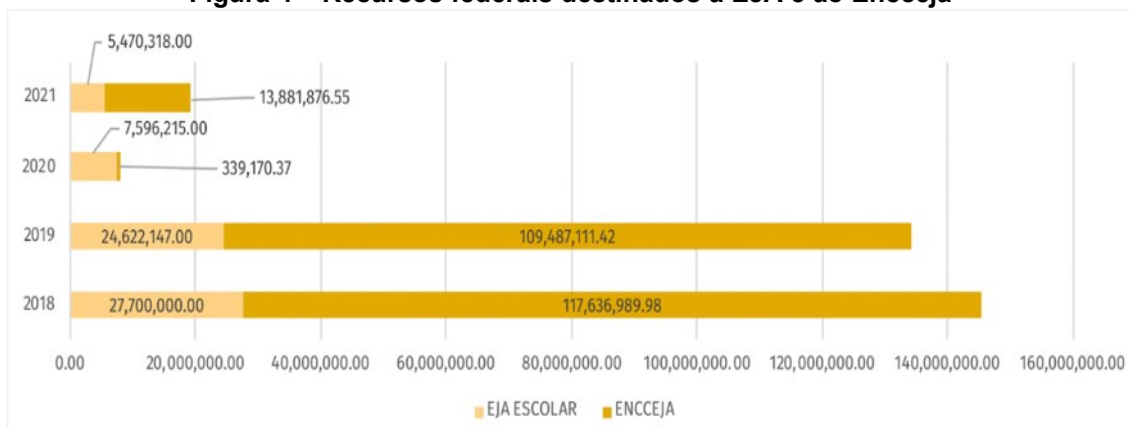
Os exames sempre existiram e devem servir como um instrumento complementar, como uma maneira de as pessoas terem os seus conhecimentos certificados. Mas estudos mostram que esses exames são

muito seletivos. Quem tem mais chance de passar são aqueles que têm mais escolaridade, que têm mais acesso à informação, à cultura, e são autodidatas. Seria quase um mecanismo de correção de fluxo para pessoas multirrepetentes se reinserirem no sistema educativo ou no mercado de trabalho. Mas o exame não funciona para a maior parte da população com baixa escolaridade, que é o grande público da EJA. Portanto, ele não é a garantia do direito à educação (Cenpec, 2022, n. p.).

A autora argumenta que a maior parte da população não se beneficia com a proposta educacional baseada em certificação, fato atribuído a diversos motivos anteriormente discutidos. Surge, então, a indagação sobre por que há um investimento mais significativo na certificação do que na EJA presencial.

A Figura 4 ilustra os investimentos do governo federal na EJA escolar e no Encceja, no período de 2018 a 2020, denotando um aumento considerável nos recursos destinados ao segundo, que foca na certificação.

**Figura 4 – Recursos federais destinados à EJA e ao Encceja**



Fonte: Cenpec (2022).

A abordagem adotada prioriza a certificação, relegando a segundo plano questões mais amplas e abrangentes que poderiam impulsionar de forma mais efetiva a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes. Como pontuado, isso levanta a indagação sobre o porquê o governo investe menos na EJA presencial. Pode-se questionar se essa escolha reflete uma redução do valor atribuído à educação, em consonância com os princípios do projeto neoliberal.

Os neodesenvolvimentistas incentivaram a iniciativa privada a assumir a execução de serviços públicos considerados não essenciais com o objetivo de fortalecê-la e, simultaneamente, desresponsabilizar o Estado por esses serviços. Favoreceram parcerias com instituições privadas e públicas – com os estados, o Sistema S e as universidades privadas – financiando, por adesão, ações previamente desenhadas que, entre outros, atingia o público em potencial da EJA/ensino médio. Ao mesmo tempo, criou as condições

para a atuação da EaD nessa etapa da modalidade e incentivou, via Enem, a certificação do ensino médio (Ventura; Oliveira, 2021, p. 17-18).

Essa inércia governamental pode inserir os estudantes – muitos em posições mais vulneráveis na hierarquia social – na posição de terem de assumir a responsabilidade por sua própria educação. Isso tende a gerar desigualdades e a dificultar o acesso equitativo à educação, especialmente para aqueles que enfrentam desafios socioeconômicos. Conforme Wachowicz (2018), o liberalismo no Brasil promove a escola como uma fábrica de diplomas e certificados, iludindo a população com a ideia de que a escola é um meio de ascensão social.

Percebe-se que o ensino da EJA ao longo da história tem sido concebido e configurado como uma formação voltada para a qualificação profissional, superficial, e não como uma educação destinada ao desenvolvimento integral do ser humano. Saviani (2020, p. 16) esclarece que a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica foi instituída para educar o povo, permitindo a transformação de súditos em cidadãos capazes de governar, eleger e controlar quem governa.

Assim sendo, se a população não recebe uma educação de qualidade, torna-se passiva, suscetível à manipulação, transformando-se em massa de manobra e enfrentando dificuldades para lidar com os desafios de uma sociedade marcada por problemas como corrupção, violência, miséria e fome. A educação, por sua vez, tem o poder de promover mudanças significativas na vida das pessoas, sendo essencial para homens e mulheres das classes populares que procuram por melhoria das condições de vida, as quais têm o direito à educação escolar gratuita, garantida para todos que dela necessitam.

Não obstante, a realidade atual no Brasil, conforme evidenciado pela Figura 5, mostra que, à medida que as matrículas na rede pública diminuem, a rede privada experimenta um aumento nas matrículas da educação básica.

**Figura 5 – Matrículas da educação básica por dependência administrativa (2018 – 2022)\***

Ano	Total	Dependência Administrativa				
		Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
2019	47.874.246	38.739.461	404.807	15.307.033	23.027.621	9.134.785
2020	47.295.294	38.504.108	405.997	15.199.500	22.898.611	8.791.186
2021	46.668.401	38.532.056	377.147	15.019.116	23.135.793	8.136.345
2022	47.382.074	38.382.028	380.605	14.761.395	23.240.028	9.000.046

\*Com base nos dados do Censo Escolar.  
 Fonte: Elaborado pela Deed/INEP (2022).

No transcorrer de 2022, foram registradas oficialmente um total de 47,4 milhões de matrículas distribuídas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil. Esse número representa aproximadamente 714 mil matrículas adicionais, correspondendo a um aumento de 1,5% em relação ao ano anterior. Esse crescimento é resultado direto da expansão da rede de ensino privado, que viu suas matrículas crescerem de 8,1 milhões, em 2021, para 9 milhões no ano subsequente, enquanto a rede pública apresentou uma redução de aproximadamente 1 milhão de matrículas entre 2018 e 2022 (INEP, 2022).

Entende-se que a EJA deveria desempenhar papel essencial na promoção do sujeito, a fim de atenuar as desigualdades educacionais ao oferecer condições para o crescimento dos indivíduos que foram segregados socialmente. Porém, diante dos interesses dos organismos internacionais de desenvolvimento econômico, nota-se a prevalência dos princípios mercantis no sistema educacional conduz a uma preocupação profunda em relação ao direito à educação e compromete uma abordagem educacional baseada na equidade. Existem milhões de homens e mulheres que necessitam da EJA; ela não deve persistir na visão histórica de algo secundário e “[...] desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente [...]” (Frigotto, 2011, p. 242). Essa modalidade educacional torna-se fundamental para atender às necessidades de milhões de homens e mulheres que buscam oportunidades educacionais, desafiando, assim, a perspectiva histórica que a relega a um papel marginal.

Nesse contexto, é relevante explorar a subordinação histórica da mulher no contexto da educação de jovens e adultos, bem como os fatores que influenciam a evasão e permanência desse público na EJA. Isso permitirá compreender as complexidades e os desafios enfrentados por mulheres adultas na busca pela educação, contribuindo para estratégias mais eficazes de promoção da equidade e inclusão educacional.

## CAPÍTULO 2 – A SUBORDINAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER E FATORES DE EVASÃO/PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo busca identificar a subordinação histórica das mulheres e os diversos fatores que influenciam a evasão, a permanência e a conclusão dos estudos desse público na EJA. As mulheres engajadas nessa modalidade carregam consigo as cicatrizes de batalhas enfrentadas diante das adversidades da vida. Como mencionado por Arroyo (2017, p. 93), elas lutam incansavelmente por processos humanos de direitos, justiça e pela dignidade humana, constantemente usurpada.

A compreensão aprofundada dos fatores que interferem na permanência das mulheres na busca pela sua escolarização constitui a continuidade deste estudo. O resgate do processo educacional e a superação de obstáculos tornam-se fundamentais para que elas alcancem não apenas a conclusão da EJA, mas também o Ensino Superior.

No fechamento deste capítulo, é evidenciada a importância tanto da análise das barreiras presentes quanto da promoção de estratégias e políticas que efetivamente contribuam para a equidade de gênero na educação.

### 2.1 SÍNTESE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E A SUBORDINAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER

*Entre homens e mulheres, o sexismo se expressa na maior parte das vezes na forma de dominação masculina, que por sua vez leva à discriminação, à exploração e à opressão.*

(Hooks, 2019, p. 85)

A relevância da trajetória histórica das mulheres transcende os tempos, pois, à semelhança dos homens, elas são sujeitos de importância histórica e cultural, desempenhando papéis de protagonismo em diversos contextos ao longo da história. É imperativo reconhecer e respeitar o papel das mulheres na sociedade, assegurando-lhes visibilidade. Scott (1989, p. 6) afirma que “as mulheres são sujeitas históricas legítimas, o ‘gênero’ inclui as mulheres sem as nomear” (Scott,

1989, p. 6). Dentro desse panorama, destacam-se as mulheres da EJA, muitas das quais foram vítimas dos processos de subordinação enraizados na sociedade.

O conceito de gênero, com seus desdobramentos teóricos e políticos, é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais. Louro (1997) aborda o gênero como intrinsecamente ligado às questões moldadas pela sociedade, nas interações e oportunidades historicamente diversificadas para ambos os sexos. Scott (1989, p. 6) enxerga o “gênero como uma categoria de análise histórica”, uma construção cultural e social que influencia relações e condutas sociais ao longo do tempo. Nessa perspectiva, gênero é um conceito voltado para a investigação das questões relacionadas às mulheres. O referido autor ressalta ainda que o tema representa uma área de estudo histórico emergente e relativamente recente, ainda em busca de plena capacidade analítica para alterar e desafiar os paradigmas históricos estabelecidos.

Há mais de cinquenta anos, Simone de Beauvoir agitou os meios intelectuais com a seguinte declaração: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (Louro, 2008, p. 17). Essa frase icônica não apenas explorou sua significância, mas também desencadeou discussões profundas nos círculos intelectuais. Pessoas de diversas posições, incluindo mulheres engajadas em causas feministas e estudiosas, passaram a ecoar essa frase, destacando a ideia de que a identidade de gênero feminina não é inata, e sim um processo de construção.

Nessa perspectiva, Louro (2008) argumenta que ser mulher não é um estado que emerge automaticamente, e sim algo que se desenvolve ao longo do tempo. Isso abrange a internalização de marcas, gestos, comportamentos, preferências e gostos, que são ensinados e reforçados no cotidiano. Dessa forma, a identidade de gênero de uma mulher é moldada por normas, valores e padrões culturais do meio em que está inserida. Sob essa ótica, as mulheres não são predefinidas por natureza para serem de uma maneira específica, sendo que a sociedade e a cultura desempenham papel crucial na construção da identidade de gênero feminino.

De acordo com a referida autora, instituições como família, Igreja, escola e outras instâncias da sociedade civil atuam no processo da construção dos gêneros e da sexualidade, por meio de inúmeras aprendizagens práticas em diversas situações. Portanto, esse “é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado [...]” (Louro, 2008, p. 18). Essa complexa rede de influências destaca a necessidade de uma



compreensão abrangente e sensível da formação da identidade de gênero na sociedade contemporânea.

Ainda sobre a interferência das instituições sociais na permanência da subordinação feminina a visões segregativas que ocorrem sob interesses camuflados, ilusórios e ineficazes, Scott (1989) esclarece que o propósito em decifrar o significado das palavras, em meio a décadas de invisibilidade, revela-se desafiadora, uma vez que a representação dessas palavras ou ideias se vincula à história de onde emergem. Sob essa perspectiva, Scott (1992 *apud* Lima; Wiese; Haracemiv, 2021, p. 136) afirma que “reivindicar o reconhecimento da mulher na história consiste em um exercício que vai de encontro ao que é historicamente estabelecido como ‘legítimo’, o que exige uma luta contra padrões já consolidados [...]”.

A complexidade e a amplitude no tratamento das questões de gênero são vitais para reconhecer a mulher como um agente ativo na sociedade. Isso implica considerar não apenas suas experiências e perspectivas, mas também suas lutas contra a persistente discriminação de gênero. Ademais, é essencial ressaltar as injustiças enfrentadas pelas mulheres ao longo dos séculos. Como observado por Louro (2008, p. 6), “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas de definições por relações sociais; elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Ao analisar a batalha pelo reconhecimento histórico da mulher, percebe-se que a reivindicação não apenas desafia, mas também confronta os padrões legitimados ao longo do tempo. Essa busca por visibilidade e reconhecimento demanda resistência contra as normas historicamente estabelecidas como legítimas. Em meio a esse contexto, a compreensão das questões de gênero revela as lutas das mulheres e oferece um olhar mais amplo sobre as construções sociais e poderes que moldam as identidades.

De acordo com Bourdieu (2012, p. 18), “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes”. Dessa maneira, compreende-se que a percepção e a compreensão dos corpos como masculinos, femininos ou de outras formas são moldadas por normas, valores e conceitos presentes na sociedade.

A persistência de desigualdades revela uma sociedade em que o patriarcado ainda é influente. Nesse contexto, as mulheres são colocadas em uma posição

submissa e, de certa maneira, aceitam uma carga desproporcional de trabalho, tanto no âmbito doméstico quanto fora dele. Essa realidade acentua os obstáculos que elas enfrentam para garantir os direitos assegurados na educação. Nota-se que as interações entre homens e mulheres, em termos de gênero, são atravessadas por estereótipos predefinidos intimamente ligados à cultura.

Segundo Morgan (1996 *apud* Santos, 2014), o estereótipo do homem é geralmente associado a características como lógica, racionalidade, dinamismo, empreendedorismo, estratégia, independência, competitividade, liderança e capacidade de tomar decisões. Por outro lado, o estereótipo da mulher costuma ser relacionado com intuição, emotividade, submissão, empatia, espontaneidade, maternidade, cooperação, apoio e lealdade. Essa visão revela a íntima conexão entre a construção social do corpo, as desigualdades de gênero e os estereótipos culturais. A sociedade, ao perpetuar tais normas, não apenas reforça papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, mas também perpetua estruturas que dificultam o alcance da igualdade de gênero, especialmente no âmbito educacional.

A visão distorcida da sociedade em relação à figura feminina, vinculada à submissão e à passividade, contribui para a construção de um terreno fértil voltado para a dominação masculina. Instituições sociais, como o casamento, reforçaram a legitimação dessa subserviência feminina, perpetuando estereótipos transmitidos de uma geração para outra. Esses rótulos não se limitam apenas ao âmbito da razão; eles permeiam a afetividade humana, impondo características individualistas, como agressividade e força para os homens, enquanto atribuem à feminilidade traços como amorosidade e delicadeza. Tais estereótipos são resquícios de padrões comportamentais internalizados ao longo de séculos, com vestígios da sociedade patriarcal (Santos, 2014).

O século XVI testemunhou movimentos de grande impacto nos aspectos morais e sexuais que moldaram a estrutura social brasileira, a saber: a Reforma Protestante e a Contrarreforma na Europa. A Reforma Protestante, ao questionar os sacramentos e a hierarquia eclesiástica, visou difundir o cristianismo. Em contrapartida, a Igreja Católica, por meio da Contrarreforma, reforçou os princípios católicos e promoveu valores moralistas para manter seu controle sobre as famílias. Como explicam Assis e Figueiredo (2020), esses movimentos deixaram um impacto

duradouro nas normas sociais e morais, contribuindo para a configuração histórica da sociedade brasileira.

Portanto, há uma interconexão entre a perpetuação de estereótipos de gênero e as influências históricas profundas na sociedade brasileira. Os padrões comportamentais enraizados na civilização e as transformações morais e sexuais decorrentes da Reforma e Contrarreforma delinearam um contexto em que a desigualdade de gênero se sustenta, perpetuando a dominação masculina e os estereótipos prejudiciais às mulheres.

As negras, na sociedade colonial, viviam nas casas-grandes e eram muitas vezes as que iniciavam os filhos dos grandes proprietários na vida sexual. Eram amas de leite, cuidavam da casa, prestavam serviços, e muitas vezes ainda eram submetidas às condições de violência sexual. Perto do fim do regime colonial, muitas conseguiam suas cartas de alforria, conseguindo assim, a liberdade depois de anos de escravidão. Mesmo quando livres, ainda encontravam dificuldades em seus caminhos, agora livres, muitas vezes não tinham para onde ir, e acabavam se tornando prostitutas a fim de evitar a fome e a miséria. Já as mulheres brancas, eram vistas como a elegância da sociedade. Apesar das más condições de alimentação e higiene em que também viviam, eram as responsáveis por preservar os costumes europeus. Eram excluídas assim, também da educação como muitas vezes das próprias organizações sociais. **As colonas, assim dizendo, eram as que mais sofriam em silêncio com a poligamia, pois seus maridos, em diversos casos, mantinham relacionamentos com escravas e indígenas e, em troca, era exigido das mulheres brancas, virgindade, sutileza, submissão à moral masculina e castidade. Ou seja, deviam preservar costumes como a fidelidade e a submissão ao marido em uma terra onde a poligamia era praticada diariamente pelos grandes senhores e seus descendentes** (Baseggio; Silva, 2015, p. 20, grifos nossos).

Essa opressão torna-se evidente em uma sociedade permeada pela injustiça e pelo patriarcado. Este se caracteriza como um regime de dominação e exploração das mulheres pelos homens (Saffioti, 2015). Diante dessa realidade, percebe-se a coexistência de discriminação, opressão e exploração sexista, reforçando as injustiças de gênero. Mesmo libertas, as mulheres não detinham o poder de alterar suas condições e, frente às dificuldades, acabavam enfrentando fatores de violência com indignação, mas com poucas alternativas.

Contraopondo-se a essa vertente de discriminação e opressão, o sufrágio feminino se destacou nas décadas de 1920 e 1930, marcando uma série de movimentos inspirados por países do Ocidente que lutavam pela concessão do voto eleitoral às mulheres. No Brasil, assim como em outras partes do mundo, movimentos como as *suffragettes*, na Inglaterra, desde o final do século XIX,

promoviam atos em prol do voto feminino. Nesse contexto social e histórico de expansão, mulheres de diversos setores, como professoras, estudantes e trabalhadoras, almejavam o direito ao voto (Galvão, 2016, p. 179). Esse movimento refletiu a busca por igualdade e reconhecimento, marcando uma importante etapa na luta das mulheres por seus direitos civis e políticos.

Ao longo de séculos, a segregação com base em gênero, classe e escolaridade cerceou inúmeros cidadãos de participarem das práticas eleitorais. Nesse contexto, emergiu o período histórico marcado pelo movimento sufragista, que impulsionou as convicções feministas na luta histórica pela igualdade de gênero. Representando um marco importante na superação de preconceitos que impediam as mulheres de votar, esse movimento foi conduzido por organizações politicamente engajadas e com objetivos comuns.

Segundo Galvão (2016), a categorização em gerações de direitos ou mesmo em dimensões de direitos é útil para uma análise didática de períodos historicamente extensos. É também incumbência da história do direito difundir as fronteiras que separam esses ciclos e flexibilizar algumas dessas divisões que, por vezes, parecem excessivamente rígidas nos esquemas explicativos do direito constitucional.

Nessa perspectiva de reflexão sobre a divisão de direitos, a Constituição Brasileira de 1926 foi alterada por uma Emenda que, embora não tenha explicitamente mencionado o voto feminino, abriu caminho para uma nova legislação de votação estadual. A Emenda propôs que, no Rio Grande do Norte, todos os cidadãos, sem distinção de sexo, poderiam votar e ser votados, desde que atendessem às condições exigidas por lei (Galvão, 2016). Dessa forma, esse estado tornou-se o primeiro a permitir o exercício do sufrágio sem distinção de sexo, representando um avanço significativo na conquista dos direitos políticos das mulheres no Brasil.

Nesse contexto, é relevante destacar o marco histórico do primeiro alistamento eleitoral de uma mulher no Brasil, ocorrido no Rio Grande do Norte, com a participação de Celina Guimarães Viana, professora da Escola Normal de Mossoró (Galvão, 2016). Embora esse acontecimento histórico tenha sido posteriormente anulado, ele abriu precedentes significativos para a conquista dos direitos de cidadania das mulheres.

Importa destacar que, em 1928, vinte eleitoras foram alistadas no Rio Grande do Norte, mas seus votos foram cancelados pela comissão de verificação de poderes no Senado, que os considerou inaproveitáveis (Galvão, 2016). Na ocasião, a interpretação tradicional e baseada em costumes do texto constitucional serviu de justificativa para negar o direito ao sufrágio feminino, valendo-se de discurso sexista.

Diante das circunstâncias sociais e históricas, tornou-se evidente que as mulheres travaram uma batalha para garantir seus direitos, envolvendo não apenas os direitos civis e políticos, mas também demandando direitos trabalhistas e acesso à educação. Somente em 1932, por meio do Decreto n.º 21.076 da Justiça Eleitoral, promulgado pelo então presidente Getúlio Vargas, as mulheres conquistaram o direito ao voto, ainda que de forma facultativa. Na luta histórica pela igualdade de gênero, especificamente no que tange aos direitos políticos, foi apenas em 1965 que elas puderam efetivar essa conquista, tornando o voto obrigatório e equiparado ao dos homens. Essa trajetória mostra os desafios enfrentados e os avanços alcançados pelas mulheres na busca por igualdade e participação plena na vida política do país.

A desigualdade de gênero, fundamentada em normas culturais e sociais, estabelece papéis tradicionais para homens e mulheres, restringindo o acesso e o engajamento feminino na sociedade. Segundo Louro (2008), historicamente, as mulheres foram conduzidas ao segregamento social e político, resultando em sua invisibilidade como sujeitas. Portanto, é imprescindível desconstruir discursos preexistentes de patriarcado e estereótipos, de maneira a reconhecer a mulher como sujeito e evidenciar a opressão sexista que a tem afetado ao longo da história.

Como mostrado no primeiro capítulo, na segunda metade do século XIX, mulheres das classes burguesas, na Europa e América, começaram a se envolver com instituições educacionais e hospitais. No entanto, suas ações eram frequentemente monitoradas por homens, relegando-as a tarefas de menor prestígio, principalmente relacionadas aos cuidados sociais, assistência a outros indivíduos ou funções educacionais (Louro, 2008, p. 15).

Essas aptidões femininas e a forma como foram sistematizadas sob a noção de trabalho feminino em diferentes nações e culturas despertaram o interesse de investigação nesse campo de estudo. O principal das pesquisas foi o de evidenciar as mulheres, seus objetivos e desafios, bem como suas demandas, levando a análises reflexivas sobre a temática gênero. Essas análises conseguiram revelar

elementos anteriormente desconhecidos sobre as realidades de diversos grupos femininos, identificando omissões nos registros oficiais que expuseram o sexismo e as opressões sofridas por elas (Louro, 2013).

A partir da década de 1990, uma onda de descontentamento ecoou na sociedade, atraindo jovens, estudantes, negros, mulheres e minorias sexuais e étnicas, que levantaram suas vozes expressando insatisfação e decepção com o estado atual da sociedade. Desafiando teorias e conceitos estabelecidos, contribuíram para a construção de um novo paradigma social, marcando o início de uma luta plural e transformadora. Sobre esse contexto, Louro (2008, p. 20) afirma que “novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação”, revelando uma diversidade cultural que antes parecia inexistente.

Historicamente, no século XIX, as mulheres começaram a conscientizar-se de sua subordinação e submissão por meio de movimentos feministas, alcançando seu ápice no século XX. Essa conscientização foi impulsionada por transformações econômicas que elevaram seus interesses, refletindo os novos paradigmas sociais da época. Elas passaram a buscar uma participação mais significativa na sociedade, reivindicando seu papel como trabalhadoras.

No século XX, surgiram os primeiros escritos de mulheres brasileiras direcionados ao público letrado. Isso representou uma vitória em relação aos séculos precedentes, na qual as mulheres não tinham permissão para escrever, e se o faziam, não podiam publicar. Quando publicavam, seus trabalhos eram frequentemente assinados por homens. Enquanto isso, aos homens cabia o acesso à educação formal, oferecida em seminários de diversas ordens religiosas (Nascimento, 2017, p. 8).

Oficialmente reconhecida como a primeira escritora brasileira, Nísia Floresta destaca-se também como a primeira feminista do país. Originária do Nordeste, ela foi uma militante política, jornalista republicana e defensora tanto da abolição da escravidão quanto da equiparação dos direitos da mulher. Seu primeiro livro, "Direitos da mulher e injustiça dos homens", publicado em 1832, marcou o início do feminismo no Brasil. Hoje, sua vida e obra servem como referência para estudos que buscam esclarecer seu papel e protagonismo na luta pelos direitos das mulheres.

Uma pesquisa realizada para a obtenção do título de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, intitulada "O sexo feminino

nos livros didáticos de Biologia: uma análise na EJA na Escola Nova Sociedade no município de Nova Santa Rita-RS", de Alonso (2020), trouxe contribuições significativas ao evidenciar críticas às escolhas de ilustrações e narrativas inseridas no livro didático público de Biologia, reforçando a predominância masculina.

Nessa mesma linha de pensamento, Louro (1997) observa que tanto os livros didáticos quanto os paradidáticos têm sido alvo de diversas pesquisas. Nota-se que essas publicações concentram representações de gênero, grupos étnicos e classes sociais. Muitos estudos apresentam dois universos distintos: um associado ao público predominantemente masculino, e outro, ao doméstico, tipicamente feminino, ou sugestões de atividades destinadas a homens e mulheres. Essas análises mostram a importância de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na produção de material educativo.

A escola, ao cumprir papel fundamental na transmissão de conhecimentos sistemáticos, também contribui para a manutenção da hegemonia masculina quando adota livros didáticos que apresentam o sexo feminino de forma menos evidente. A história revela que as mulheres foram vítimas da segregação de direitos em diversos setores, tornando-se invisíveis à classe dominante, seja como indivíduos, seres sociais ou políticos, inclusive na educação.

Um exemplo crítico é apresentado por Alonso (2020) ao analisar um livro impulsionado pelas políticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O autor questiona os critérios de representatividade do sexo feminino, apontando que os livros reforçam a hegemonia masculina ao retratar o sexo feminino de maneira objetificada, sem nomeação ou distinção, enquanto o sexo oposto é apresentado com profissões, nomes e detalhes ao longo da obra.

Essa abordagem contribui para um ofuscamento do gênero feminino, perpetuando um contexto de neutralidade e isenção em relação às mulheres, construindo uma rede de poder. Diante disso, surge a questão dos critérios para a escolha de livros didáticos. Essas ferramentas são importantes no processo ensino-aprendizagem, pois transmitem conhecimento, cultura e, simultaneamente, proporcionam uma análise que pode desafiar modos de pensar e relações sociais.

Assim sendo, é indispensável mobilizar esforços para reescrever o discurso patriarcal presente nos livros didáticos, a fim de potencializar a presença positiva das mulheres, assegurando uma representação equitativa do sexo feminino em

relação ao masculino. Essa iniciativa visa promover a igualdade de gênero e desafiar estereótipos que ainda persistem na educação.

A dinâmica entre homens e mulheres na sociedade sempre foi, e ainda é, um campo de embates. Apesar dos avanços proporcionados por movimentos feministas, é evidente que há a necessidade de aprofundar e sistematizar a discussão sobre os direitos das mulheres no contexto sócio-histórico contemporâneo. Diversos estudos em áreas como antropologia, sociologia, educação e literatura, versam sobre as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas, enfatizando a persistente opressão e submissão feminina (Louro, 1997). Urge denunciar essas disparidades, fomentar uma consciência feminista e desafiar as crenças patriarcais que perpetuam esse modelo injusto de sociedade, contribuindo para uma intervenção histórico-social.

Saffioti (2015, p. 54) propõe uma análise dual do poder, destacando a potência da ação e a impotência desta. As mulheres, segundo a autora, estão intimamente familiarizadas com a segunda perspectiva, enquanto, paradoxalmente, a crença entre os homens é a de que, ao cometerem atos violentos, estão resguardados da impotência.

No contexto dessa discussão, Saffioti (2015, p. 54) menciona o caso da *socialite* Ângela Diniz, brutalmente assassinada a tiros pelo próprio esposo. Surpreendentemente, o agressor foi condenado a apenas dois anos de prisão, cumprindo a pena com direito à suspensão condicional. A defesa argumentou legítima defesa da honra, justificando o crime como resultado de motivos passionais. Saffioti (2015) enfatiza que, ao romper um relacionamento, a mulher pode enfrentar perseguições e, em casos extremos, ser vítima de homicídio, como ocorreu no exemplo citado. Para Hooks (2019, p. 181), a violência contra a mulher é recorrente. Isso ocorre, porque os homens, em muitos casos, esperam impunidade, especialmente quando se trata de companheiras ou amantes.

De acordo com dados do IPEA, entre os anos de 2009 e 2019, o Brasil registrou 50.056 homicídios de mulheres. Apenas em 2018, 4.519 perderam suas vidas, indicando uma média assustadora de uma morte a cada 2 horas. Em 2019, constatou-se que 66% das vítimas de homicídio eram mulheres negras (IPEA, 2022).

Enquanto animais ditos irracionais comem, dormem, produzem ao som de uma bela música, mulheres são espancadas, humilhadas, estupradas e, muitas vezes, assassinadas por seus próprios companheiros e, com



frequência, por ex-companheiros, ex-namorados, ex-amantes (Saffioti, 2015, p. 64).

Nesse cenário, tem-se o agravante de que muitos casos de violência contra a mulher não são denunciados ou registrados nos órgãos competentes. Essa omissão pode ser atribuída a diversos fatores, como medo, vergonha, falta de apoio ou confiança nas instituições.

Ao abordar a perspectiva da violência de gênero, Saffioti (2015) relata um incidente ocorrido há pouco mais de duas décadas, em que um homem da Região Nordeste do Brasil deixou uma marca permanente em sua companheira utilizando um ferro em brasa, usualmente destinado à marcação de gado. Nesse ato cruel, ele gravou as letras MGSM, que representam a expressão "Mulher galheira só morta", evidenciando a brutalidade motivada por suspeitas de infidelidade conjugal por parte de sua esposa.

Segundo Saffioti (2015), o espaço que o ser humano habita transcende o âmbito físico, adentrando também ao território simbólico. Homens que se veem como seres superiores geralmente não suportam a rejeição ou a substituição por outro parceiro, sendo incapazes de aceitar a partida da companheira, mesmo após maus-tratos cometidos por eles mesmos.

A gravidade da violência de gênero é ressaltada pelos registros da ONU, que indicam que, no ano de 2021, um quarto das mulheres pertencentes ao grupo de jovens e adolescentes, com idades entre 15 e 24 anos, vivenciou situações de violência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta uma tendência preocupante, revelando que os casos de agressão estão ocorrendo em idades cada vez mais jovens. Em termos globais, cerca de um terço das mulheres, totalizando 736 milhões, já foram vítimas de violência física ou sexual perpetrada por um parceiro ou alguém próximo (ONU, 2021).

Nesse sentido, compreender a função da escola no contexto da EJA é primordial, de modo que essa instituição esteja atenta às histórias individuais, às trajetórias de vida e às perspectivas pessoais dos estudantes. Por meio dessa compreensão, é possível decifrar a complexa teia social e cultural que molda a realidade de jovens e adultos. Dessa maneira, a redefinição do papel da escola emerge como uma ferramenta fundamental para atender às demandas desse público, considerando a expressiva presença das mulheres na EJA.

Um estudo realizado em 2017, no Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina, Distrito Federal, que oferecia atendimento da EJA de primeiro e segundo segmentos, propôs uma pesquisa participante focada nas mulheres e na educação de jovens e adultos. Utilizando o método de pesquisa-ação, baseado em João Bosco Guedes Pinto, buscou-se combinar a construção teórica com a práxis. Desse modo, o estudo estabeleceu um diálogo com as mulheres da EJA, visando contribuir para o desenvolvimento de uma consciência voltada para a equidade de gênero. Essa abordagem envolveu um trabalho pedagógico voltado para a superação das realidades enfrentadas. Ressalta-se que a pesquisa-ação tem como objetivo transformar efetivamente a realidade por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

No âmbito do projeto "Leitores e Escritores da Vida", constatou-se que as narrativas de vida das mulheres estão profundamente impregnadas de diversas formas de violência, tanto sistêmica quanto masculina. Durante a apresentação, optou-se por preservar a identidade das protagonistas dessas histórias, atribuindo-lhes nomes de escritoras brasileiras, como compartilha uma das participantes.

Rachel é a moça de 34 anos [...] ela sofria violência doméstica constantemente e nunca falou para ninguém da escola. Sentia muita vergonha das surras, mas, no fundo, achava que era porque o companheiro a amava demais. Conta que foi uma luta o marido deixá-la estudar, mas, em contrapartida, ia levá-la e buscá-la todos os dias na escola. Ele era muito ciumento e ela não gostava de aborrecê-lo. [...] No Dia Internacional da Mulher, a EJA convidou a professora Olgamir Amancia Ferreira, da Universidade de Brasília, para falar a respeito da Lei Maria da Penha e realizar um debate com os/as estudantes. Após a palestra, Rachel sempre perguntava a respeito dos direitos das mulheres. O marido a proibiu de ir para a escola, argumentou que escola era para aprender a ler e a escrever e não para se meter na vida particular do casal. Ela o enfrentou e foi drasticamente violentada por ele com murros, pontapés, chutes e dentes quebrados (Soares, 2017, p. 36-37).

Esse projeto, ao evidenciar a interseção entre a violência sistêmica e a violência de gênero, oferece um olhar sensível e profundo sobre as experiências vividas por mulheres na EJA. A escolha em associar cada mulher a uma escritora brasileira não apenas protege suas identidades, mas também ressalta a força e a resiliência dessas protagonistas, vinculando-as simbolicamente a figuras literárias reconhecidas por suas narrativas marcantes. Essa abordagem contribui para desvelar as complexidades e os desafios enfrentados por mulheres que, muitas vezes, têm suas vozes silenciadas pela violência estrutural e de gênero.

Saffioti (2015) explica que a violência doméstica se desenrola no contexto de relações afetivas, onde, frequentemente, a resolução desse problema requer intervenção externa, posto que raramente uma mulher consegue se desvincular de um parceiro violento sem auxílio.

Para muitas dessas mulheres, a privação de acesso à educação durante a infância gerou inúmeros obstáculos ao longo da vida adulta. Somada a isso, a violência de gênero se revelou como um enredo em suas histórias de vida, deixando marcas duradouras em suas trajetórias. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão profunda sobre as vivências dessas mulheres, analisando suas histórias sob diversas perspectivas, com o intuito de oferecer apoio para superarem esses desafios.

Para Saffioti (2004 *apud* Saldanha et al., 2022, p. 2) “a história da mulher [...] é de marginalização, por sua classe social e por seu sexo, de modo que os preconceitos são utilizados a fim de darem lugar à dimensão opressiva da inferiorização”. Portanto, a conscientização e a educação emergem como instrumentos fundamentais para erradicar a violência de gênero que ainda persiste na sociedade.

Essa forma de violência carrega consigo discriminação, preconceito e sexismo, o que exige o combate à desigualdade de gênero e a garantia da efetiva aplicação da lei. Nesse contexto de violência, a escolarização cumpre papel importante na vida da mulher, pois ao receber educação, ela passa a conhecer seus direitos, desenvolve um pensamento crítico e adquire o controle sobre sua própria vida. Portanto, compreender profundamente as razões que influenciam a desistência e a permanência das mulheres na EJA contribui para a formulação de medidas mais eficazes, capazes de impactar positivamente a trajetória delas.

## 2.2 ALGUNS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO E A PERMANÊNCIA DAS MULHERES NA EJA

A educação, consagrada como direito universal e subjetivo, representa um alicerce para o desenvolvimento pleno ao longo da vida. Todos, indistintamente, devem ter acesso a uma educação sistêmica, capaz de promover conhecimento e crescimento pessoal. Contudo, mesmo em pleno século XXI, diversos obstáculos

ainda se interpõem, dificultando o gozo desse direito fundamental ao ensino. Esses impedimentos podem derivar da falta de oportunidades para adentrar instituições educacionais ou manifestar-se na dificuldade em manter-se nos estudos até sua conclusão.

Observa-se, de maneira geral, que tanto adolescentes quanto adultos, homens e mulheres, ao ingressarem na EJA, em escolas públicas, trazem consigo a identidade de trabalhadores que enfrentam diversas formas de segregação. Esses indivíduos almejam a educação como meio de emancipação. Entretanto, mesmo nesse contexto, existem aqueles mais marginalizados, minorias dentro das minorias, embora constituam a maioria numérica. Originários de vivências complexas e distorcidas, esses estudantes buscam formação em meio a um cenário segregador (Silva, 2016).

Nesse contexto, inúmeros fatores se configuram como elementos que interferem e desafiam a educação da mulher, sendo o primeiro e mais preponderante o próprio fato de ser mulher. A discriminação de gênero, a inferiorização e a subalternização feminina, não apenas no Brasil, mas também em diversos outros países, surgem como barreiras para o acesso a uma educação emancipadora e de qualidade (Silva, 2016).

Como pontuado, as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro têm raízes históricas profundas. Conforme estudiosos da educação, o sistema de ensino é intrinsecamente complexo, refletindo o acúmulo de bens simbólicos resultantes da interação entre os indivíduos. Bourdieu (2007) explica que a escola desempenha papel importante na reprodução social, sendo que as desigualdades sociais são amplamente aceitas pela sociedade. Existe a cultura arraigada de que as habilidades individuais são inatas, quando, na realidade, muitas delas são moldadas por fatores sociais e históricos. Frequentemente, essas desigualdades são perpetuadas e justificadas por uma noção equivocada de que algumas pessoas naturalmente possuem mais talentos do que outras.

A teoria do capital cultural, proposta por Bourdieu, possibilita uma análise sociológica acerca das disparidades de sucesso e fracasso na educação. Segundo Bourdieu (2007), cada família transmite, de maneira mais indireta do que direta, um certo capital cultural e um *ethos* específico a seus membros. Esse *ethos* pode ser entendido como herança cultural que se converte em vantagem.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, faz-se necessário que a escola, ignore no campo dos conteúdos do ensino que oferece, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios avaliativos, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Assim, continuando a tratar formalmente de modo igual, em relação aos direitos e deveres, quem tem posicionamento contrário, certamente a escola irá beneficiar de maneira perversa, todos aqueles que já são privilegiados (1998 apud Nascimento; Cavalcante, 2018, p. 138).

Essa abordagem negligente da escola em relação às desigualdades culturais contribui para a manutenção da vantagem dos que já estão em posição privilegiada, ao mesmo tempo que exclui aqueles que se encontram em desvantagem.

Nesse sentido, a reprodução cultural pode ser compreendida no âmbito de um sistema educacional excludente, no qual os indivíduos menos favorecidos são excluídos devido à incompreensão da linguagem e dos padrões culturais das classes dominantes. Na EJA, alunos provenientes de contextos marcados por pobreza, desemprego e falta de acesso à cultura e ao lazer são frequentemente rotulados como lentos, defasados e desinteressados. Essa avaliação leva à retenção e à reprovação, perpetuando a desigualdade educacional.

Assim, é imprescindível refletir sobre como esse processo não apenas exclui os alunos já matriculados na EJA, mas também contribui para a migração de estudantes da rede regular para essa modalidade de ensino. Costa e Amorim (2020 apud Braga, 2023) observam que um número significativo de jovens procura a EJA, muitos deles provenientes de escolas regulares. Isso ocorre devido a reprovações e evasões.

Essa dinâmica evidencia a reprodução de atitudes e comportamentos entre membros de diferentes classes sociais, refletindo valores arraigados no sistema social, no qual a escola está inserida. Conforme Nogueira e Catani (2007), as atitudes em relação à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, expressões do sistema de valores, sejam implícitos, sejam explícitos, que os indivíduos atribuem à sua posição social.

Enquanto os alunos das classes privilegiadas alcançam o sucesso, aqueles das classes menos favorecidas enfrentam, na maioria das vezes, a exclusão, acreditando ser impossível atingir melhores posições na vida. Muitos acabam desmotivados, conseguindo, no máximo, uma educação básica. Portanto, o grupo social apresenta condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, como pontua Bourdieu (apud Nogueira e Nogueira, 2017, p. 54), constituindo

um sistema específico de disposições e predisposições para a ação, incorporado pelos indivíduos na forma do *habitus*.

Para Nogueira e Nogueira (2017), ao longo do tempo, os grupos sociais acumulam experiências de sucesso e fracasso, adquirindo um conhecimento prático, embora não necessariamente consciente, sobre o que é possível ou não alcançar. Aprendem por meio de êxitos e fracassos, desenvolvendo uma compreensão tácita das limitações e oportunidades que enfrentam com base em suas experiências, influenciando a realidade na qual estão inseridos. Essas disposições internalizadas, denominadas de "causalidade do provável" (Bourdieu, 1998 *apud* Nogueira; Nogueira, 2017, p. 54), fazem com que os indivíduos considerem as probabilidades objetivas em relação às suas expectativas subjetivas, levando em conta a classe social, isto é, a extensão do capital econômico, social, cultural e simbólico.

Pesquisa recente mostrou que o abandono escolar tem se acentuado, especialmente entre jovens a partir de 15 anos. Do total de 52 milhões de jovens com idades entre 14 e 29 anos no país, 18,3% não conseguiram concluir o Ensino Médio, devido ao abandono escolar antes da conclusão ou à ausência de frequência. No Brasil, 9,5 milhões de jovens entre 14 e 29 anos encontram-se nessa condição, sendo 58,8% do sexo masculino e 41,2% do sexo feminino. Em termos étnicos, 27,9% são de origem branca, enquanto 70,9%, negra ou parda (IBGE, 2022b)

A necessidade de trabalhar emerge como a principal razão para o abandono escolar. Ao serem questionados sobre o motivo central para o abandono ou a falta de frequência, 40,2% dos jovens apontaram a necessidade de trabalhar como a principal causa. No caso das jovens do sexo feminino, esse percentual foi de 24,0%, seguido por casos de gravidez, com 22,4% (IBGE, 2022b).

Esses indivíduos vivenciam um paradoxo: homens e mulheres das classes populares, que enfrentam com frequência grandes dificuldades como fome, aluguel e doenças, encontram-se em uma situação em que o abandono dos estudos para buscar trabalho é uma necessidade. Posteriormente, diante da falta de pré-requisitos profissionais, muitos retornam à escola em função da necessidade de trabalho, perpetuando um ciclo complexo de desafios educacionais e sociais.

Na perspectiva das imposições culturais e sociais que ainda persistem em algumas sociedades, determinados comportamentos, como casamento e gravidez precoces, tornam-se obstáculos para a educação das mulheres. Essas práticas não apenas moldam a percepção das mulheres sobre o valor da educação, mas também

refletem a falta de apoio e incentivo, resultando, na maioria das vezes, em abandono escolar ou dificuldade de retorno aos estudos posteriormente.

Como assevera Silva (2016), a formação de gestores públicos sensíveis a essa realidade é imprescindível. Verifica-se que 70% dos jovens que não estudam e não trabalham são mulheres, sendo que 58% delas são mães. Essa correlação entre a condição de mães e a decisão de abandonar a escola ou o trabalho mostra a grande influência da maternidade nas escolhas educacionais e profissionais dessas mulheres. A gravidez precoce é apontada como fator preponderante para essa explicação, uma vez que a maioria não tem acesso a creches, dificultando a conciliação entre maternidade e educação ou trabalho.

A pobreza se configura como um dos obstáculos mais impactantes para a educação feminina, pois as famílias de baixa renda, ao priorizarem as necessidades básicas de sobrevivência, deixam, por vezes, a escolarização e a formação educacional para segundo plano. Nesse cenário, muitas mulheres assumem o papel de chefes de família, encarregadas não apenas do sustento, mas também dos afazeres domésticos. Diante dessa realidade, a educação e formação deixam de ser prioridades.

Estudos recentes, conduzidos por instituições renomadas, como o Grupo Globo e o IBGE (2022b), revelam que mais de 48% dos lares brasileiros têm mulheres como chefes de família. Essa pesquisa revelou que muitas mulheres, além de desempenharem o papel de mantenedoras do lar, assumem a responsabilidade direta pelo sustento e cuidado com os filhos.

Para Arroyo (2017), essas mulheres vivenciam uma realidade na qual seus corpos e vidas são marcados pelo trabalho desde a infância. Essas experiências moldam suas identidades como trabalhadoras, influenciando valores que as acompanharão ao longo da vida e as impulsionarão em direção à EJA.

À luz da temática, Bourdieu (*apud* Nogueira; Nogueira; 2017) oferece contribuições valiosas ao abordar as classes sociais e a lógica da necessidade. Ele argumenta que as classes populares ocupam uma posição de submissão em relação a outras classes, e as condições de coexistência entre elas resultam em um estilo de vida marcado por pressões materiais.

Nesse cenário, a violência de gênero, que abrange desde o assédio sexual até a violência doméstica, emerge como um fator significativo que afeta negativamente a educação das mulheres. O medo disseminado por essas formas de

violência faz com que muitas desistam de frequentar a escola ou de se envolver com outras oportunidades educacionais (Louro, 2008).

As ponderações anteriores são indiscutivelmente importantes. Contudo, algumas questões são pertinentes: por que se fala tão pouco sobre esse tema? Por que o abandono escolar feminino na EJA é uma temática pouco explorada academicamente? Por que existe silêncio ou escassez de discussões sobre o abandono e a evasão no contexto educacional das mulheres na EJA? Por que as estruturas sociais e culturais limitam o acesso das mulheres ao capital cultural, perpetuando a educação como um campo de reprodução de desigualdades sociais, incluindo aquelas relacionadas ao gênero?

O estranhamento causado por esse silenciamento na literatura acadêmica é evidente, especialmente considerando que parte dessas mulheres são protagonistas dessa experiência. Respondendo a esses questionamentos, Bourdieu (1989, p. 9) argumenta que "os sistemas simbólicos, como instrumentos do conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados". Ele afirma que as estruturas sociais e culturais moldam as relações de poder e desigualdade, sendo que a cultura dominante frequentemente favorece a perspectiva masculina, fortalecendo a dominação. Para o autor, a "dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universal concebida aos homens se afirmar na objetividade de estruturas sociais [...]" (Bourdieu, 2012, p. 45).

Em consonância, Saffioti (2015, p. 75) declara que a "desigualdade, longe de ser natural, é imposta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais". Isso sugere que compreender e abordar as relações de poder entre os gêneros é essencial para enfrentar e erradicar as desigualdades existentes na sociedade. Reconhecer o papel que o poder desempenha nessas relações contribui para promover mudanças significativas em direção a uma maior igualdade de gênero. Nesse sentido, é fundamental que o governo e a sociedade trabalhem juntos para estabelecer as condições necessárias e oferecer suporte ao processo de empoderamento das mulheres.

A abordagem de gênero permite uma exploração mais abrangente das dinâmicas entre homens e mulheres, considerados como indivíduos cujas identidades são moldadas pela sociedade e cultura. Compreender a evolução da educação de jovens e adultos e as discussões nos estudos de gênero sobre a



interseção entre gênero e EJA requer a consideração das perspectivas de vida das mulheres. Muitas vezes, essas mulheres foram excluídas da educação formal devido a papéis sociais previamente definidos, o que ressalta a importância de examinar essas interações (Santos, 2014).

O cenário de dominação masculina se torna ainda mais intrincado e tenso quando se trata das mulheres na EJA, pois diversas situações podem tolher a garantia do direito à educação para jovens e adultos do gênero feminino. Isso se traduz em vários fatores, que podem variar de acordo com o contexto social, cultural, econômico e político de cada região do país.

Diante da realidade vivenciada por muitas estudantes da EJA, verifica-se, conforme apontado por Bourdieu (2012), que a violência simbólica se estabelece por meio da adesão que os dominados não podem evitar conceder aos dominantes e, por conseguinte, à própria dominação. O poder simbólico, segundo o autor, permeia diversas formas, manifestando-se nas relações entre os gêneros de maneira coercitiva e não evidente, ocorrendo de forma velada e fazendo com que a mulher pareça conivente com a situação de dominação. No entanto, o impacto do sofrimento psíquico se manifesta por meio de emoções corporais, como vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa, ou ainda, por paixões e sentimentos, como amor, admiração e respeito, constantemente acompanhados por conflitos internos e divisões do ego (Bourdieu, 2012).

Ao mesmo tempo, a postura de cumplicidade ou aceitação da violência simbólica contrária à vontade e à consciência da mulher, encontra obstáculos nas censuras inerentes às estruturas sociais. Partindo dessa ótica, o poder simbólico influencia os dominados com normas, valores e limitações, impostas, geralmente, pelos dominantes, por meio de emoções e sentimentos. Isso pode levar a uma relação complexa entre indivíduos e estrutura social, exercendo papel importante na perpetuação das reproduções das hierarquias e poder.

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares [...]. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados [...] pela razão mítica, com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes (Bourdieu, 2012, p. 41).

Dessa forma, é importante perceber que as mulheres, por vezes, tiveram de abdicar de seus sonhos e projetos, subordinando-se aos homens, uma vez que se esperava delas na sociedade papéis tradicionais de cuidadoras, donas de casa e mães, enquanto os homens assumiam a dianteira de provedores e tomadores de decisões, reforçando o poder simbólico do mercado matrimonial. Como explica Bourdieu (2012), as mulheres são vistas como objetos ou símbolos, cuja função nesse contexto é contribuir para a perpetuação ou aumento do capital simbólico em posse dos homens, entendendo historicamente que a sociedade as tratou como subordinadas e controladas por meio de instituições, como o casamento.

É inegável que as alunas que frequentam a EJA carregam consigo uma vivência desafiadora. Esse coletivo enfrenta uma diversidade de problemas que vão desde a confrontação e resistência dos maridos, o que adiciona uma camada de complexidade ao desafio, até a culpabilidade da busca por seus ideais.

Sobre essa visão cultural arraigada do papel e da função secundários da mulher, Cruz e Cruz (2020, p. 508) relatam: “[...] é reflexo do modelo de sociedade que temos: às meninas são atribuídas responsabilidades que, na maior parte das vezes, têm por finalidade mantê-las em casa, em muitos casos, com obrigação de se casar e ser do lar”. Os autores acrescentam que, desde a infância, essas crenças limitantes são direcionadas às meninas, dificultando seu desenvolvimento pessoal e profissional na sociedade. A educação, a independência e a autonomia de escolhas não lhes são apresentadas como prioridades ou algo que possam almejar, empenhar-se na busca ou dedicar-se, sendo relegadas, principalmente em famílias pobres, a enxergar somente o horizonte superficial das tarefas e obrigações domésticas.

Em algumas uniões conjugais, especialmente as de classes menos favorecidas, pode-se evidenciar claramente a existência de desigualdades em uma sociedade na qual o patriarcado ainda exerce influência. Nesse contexto, as mulheres são colocadas em uma posição submissa e aceitam, de certa maneira, uma carga desproporcional de trabalho, tanto em suas casas quanto fora delas. Isso cria obstáculos que tornam mais difícil a jornada para que consigam assegurar a garantia de seus direitos adquiridos para a educação.

Desse modo, Palácios, Reis e Gonçalves (2017, p. 107) enfatizam que “a mulher na atualidade é vista como um modelo de múltiplas funções, se antes

lutavam para se libertarem das amarras do sistema social patriarcal, hoje elas se encontram aprisionadas ao mercado de trabalho, profissão e família”.

Em muitas ocasiões, a aluna da EJA enfrenta uma realidade desafiadora na qualidade de estudante, sendo preciso “reconhecer que suas identidades e valores de trabalhadores vêm da família e da classe” (Arroyo, 2017, p. 47). Dessa forma, torna-se perceptível que a vida extracurricular exerça certa influência sobre a vida dessas discentes, e os deveres como provedora da família podem levar à interrupção da jornada educacional.

Imerso nesse cenário está o desequilíbrio entre homens e mulheres em diversas esferas, e uma delas diz respeito à divisão de tarefas, resultando no que várias investigações chamam de tríplice jornada. Nesse contexto, as mulheres desempenham múltiplas funções, abrangendo o emprego assalariado, o trabalho doméstico e a conciliação com os estudos (Cruz; Cruz, 2020).

Outros elementos também podem comprometer a escolarização. Convém destacar que a queda de ofertas, a EJA -EaD em detrimento da escolar, as restrições ao acesso aos recursos educacionais, didáticos e tecnológicos, a distância e a infraestrutura educacional inapropriada podem dificultar consideravelmente a procura das mulheres por uma educação de excelência.

Por outro lado, há vários estudos já realizados envolvendo pesquisa de campo na EJA, motivo pelo qual esta pesquisa não foi apenas mais uma. Intenta-se reunir a história da mulher e sua educação como uma ascensão para a emancipação, de modo a compreender melhor esse mundo no qual as mulheres, que são objeto deste estudo, necessitam estudar e quais são as expectativas para elas.

Como esclarece Arroyo (2017, p. 65), “a procura de milhares de adolescentes, jovens e adultos por uma nova tentativa de educação revela, de um lado, que suas experiências de desemprego e subemprego lhes roubam sua humanidade”. Assim sendo, é possível vislumbrar que enxergam na educação a esperança de resgatar, nesse novo momento da vida, as aspirações por uma vida justa e com possibilidades de melhoria pessoal e profissional.

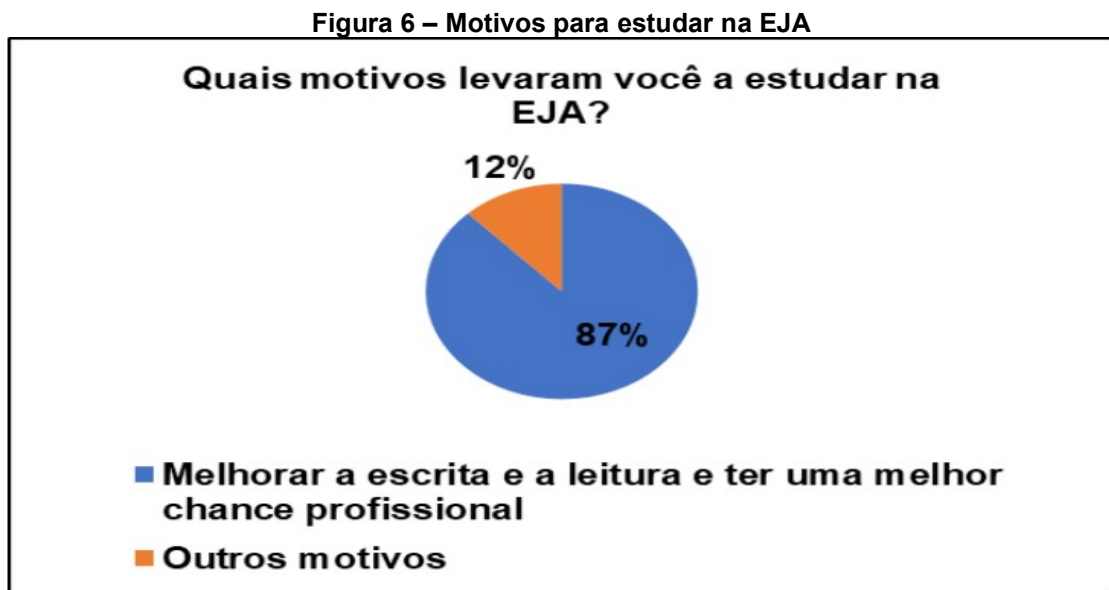
Reforçando esse entendimento, uma pesquisa feita pelo IBGE (Brasil, 2022) sobre taxa de analfabetismo revelou que, dentro da faixa etária de 15 anos ou mais, há uma diferença entre os gêneros: 5,4% para mulheres e 5,9% para homens. A análise evidenciou que as mulheres demonstraram um engajamento superior nos

estudos em comparação com os homens. Na perspectiva da aquisição do conhecimento, entende-se que a EJA abarca o conjunto de aprendizados, sejam formais, sejam informais, os quais enriquecem as capacidades individuais, aprimorando a compreensão e as habilidades para atender às exigências impostas pela sociedade, de modo a corresponder às suas necessidades (Arroyo, 2003).

Neste contexto, podem ser elencados vários motivos do retorno à escola por parte delas, tais como: algumas visam adquirir conhecimento, garantir melhores empregos, sair da informalidade, buscar melhores condições de vida, aumentar a confiança e a autonomia, ter independência financeira para si e sua família, dentre outros.

Para ratificar a relevância da EJA para as mulheres, apresenta-se uma pesquisa de campo conduzida por Braga, em 2023, nas Escolas de Ensino Fundamental Herondina Lima Cavalcante e Cristo Redentor, ambas localizadas na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil. A amostra compreendeu 35 estudantes, predominantemente do sexo feminino, com idades variando entre 17 e 69 anos, sendo alunas matriculadas na EJA IV, referente aos 8º e 9º anos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário semiestruturado.

O gráfico a seguir (Figura 6) ilustra os motivos que levaram essas mulheres a estudarem na EJA:



Fonte: Braga (2023).

Outra indagação relevante foi: “Quais foram as transformações que ocorreram em sua vida pessoal e/ou profissional após o início de seus estudos na EJA?”. De acordo com Braga (2023), as respostas foram distribuídas da seguinte forma: houve melhoria na habilidade de leitura (87%), na capacidade de escrita (87%), no aumento de conhecimento (85%) e uma alteração no propósito de vida (90%).

Segundo Braga (2003), a análise dos dados aponta para a significância dessas respostas, posto que, em um curto período, os estudantes de turmas recentes evidenciaram progressos notáveis na leitura e na escrita, ressaltando a importância e a necessidade dessa modalidade de ensino.

O retorno, o recomeço ou o (re)ingresso à escola tende a proporcionar a diversas pessoas, especialmente às mulheres, uma nova chance para adquirir novos conhecimentos, estabelecer conexões e resgatar perdas por circunstâncias, como o casamento, a maternidade e a dominação patriarcal. Nesse viés, a EJA pode contribuir por meio de uma educação crítica, promovendo um impacto positivo na vida das mulheres em busca de um futuro melhor, descortinando a ótica da submissão pelo sexo oposto. Segundo Freire (2015, p. 96), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, pode contribuir para a desconstrução de paradigmas sociais que envolvem gênero.

Registra-se, portanto, a importância das pesquisas ao revelarem que, em muitos casos, a mulher vem se impondo e reavendo direitos, inclusive por meio do retorno ao ambiente educacional do qual foi privada por muito tempo, em razão de determinações históricas que lhe impediam de estudar.

Cruz e Cruz (2020) apresentaram, em uma pesquisa qualitativa realizada no ano de 2020, na Escola Municipal Pública de Porto Seguro, Bahia, narrativas de experiências desde a infância até o retorno ou abandono das alunas da modalidade EJA. A coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada, ocorreu junto a mulheres de 40 a 60 anos, tendo como objetivo identificar obstáculos que permeavam sua trajetória estudantil na EJA.

A narrativa de uma das entrevistadas assemelha-se à realidade enfrentada por inúmeras mulheres que, atualmente, se esforçam para iniciar ou retomar a trajetória acadêmica, exemplificada pela Figura 6. No caso da pesquisa feita em Porto Seguro, a condição de ser mulher resultou na perda de diversas oportunidades durante a infância. A imposição de decisões por parte da família, que não

considerou suas características individuais, devido ao simples fato de ser mulher, contribuiu para essa situação (Cruz; Cruz, 2020).

Um dos sujeitos da pesquisa, uma mulher de 46 anos identificada como Orquídea, também enfrentou a impossibilidade de iniciar seus estudos. Os obstáculos enfrentados durante a infância eram algo que estavam além de sua capacidade de superação. Orquídea foi indagada sobre quais foram os motivos que seu pai alegou para que não frequentasse a escola.

Respondendo à indagação, ela alegou que enfrentava desafios e dificuldades em sua vida familiar. Descreveu uma situação na qual seu pai a considerava ignorante e desencorajava seus interesses pelos estudos, insinuando que frequentar a escola a induziria a comportamentos inapropriados, devendo, assim, trabalhar na lavoura. Diante dessa circunstância, sentia vontade de se desprender desse ambiente familiar hostil em busca de novas oportunidades na cidade. Seu desejo era trabalhar em casas de família para conquistar bens de consumo, como roupas e calçados, já que não recebia esses itens em casa. Essa busca por autonomia e independência foi motivada, provavelmente, pela falta de suporte e compreensão da família em relação aos objetivos e às necessidades pessoais. E ainda, há o relato que, desde os 13 anos de idade, diante de uma situação intolerável de violência doméstica, a entrevistada fugiu. Moradora da cidade de Itamaraju-BA, ela buscou segurança e subsistência trabalhando como empregada doméstica (Cruz; Cruz, 2020).

Quanto aos trabalhos que desempenhava naquela época, a entrevistada revelou que, aos 10 anos de idade, já trabalhava na roça. Posteriormente, enfrentou humilhações e violência física enquanto trabalhava na casa de famílias em outras cidades da Bahia. Por não ter tido acesso à educação, casou-se cedo e vivenciou uma vida marcada por desafios, inclusive como esposa de um homem envolvido em atividades criminosas. Orquídea compartilhou que sua vida foi marcada por uma série de desafios e circunstâncias difíceis, enfrentando situações de abuso e agressões físicas. Seu trabalho a colocou em contato com pessoas desconhecidas, incluindo indivíduos com comportamentos duvidosos, mas ela manteve viva a chama do desejo pelo estudo e aprendizado, apesar das adversidades (Cruz; Cruz, 2020).

Esse relato mostra uma busca por autodesenvolvimento e uma vontade de superar as limitações impostas pela vida. É importante ressaltar que diversas realidades difíceis fazem parte da vida de muitas mulheres no Brasil.

A busca pela EJA em instituições de ensino público é especialmente relevante no contexto do Ensino Médio, em que muitos jovens empregados(as) almejam concluir os estudos visando melhores condições de vida e dignidade. A importância da EJA transcende a perspectiva individual e alcança a esfera social, pois essa modalidade pode servir como instrumento para impulsionar indivíduos em direção a expectativas de um futuro mais promissor tanto para si quanto para a sociedade (Cruz, 2016).<sup>5</sup>

De acordo com a pesquisa de Cruz (2016), dentre as pessoas identificadas, 8 (oito) estavam inscritas em programas de licenciatura, enquanto 3 (três) estavam matriculadas em cursos de bacharelado, distribuídos da seguinte forma: 3 (três) no curso de Letras/Português (1º, 3º e 7º semestres); 5 (cinco) no curso de História (1 – um – no 1º semestre; 3 – três – no 5º semestre; e 1 – um – no 7º semestre); e 3 (três) no curso de Turismo, bacharelado (1 – um – no 1º; 1 – um – no 3º semestre e 1 – um – no 7º semestre). Considerando os 4 (quatro) programas acadêmicos oferecidos pela instituição, não foi possível identificar participantes apenas no bacharelado em Administração.

A pesquisa abordou algumas experiências sociais e pessoais vivenciadas pelos participantes, revelando que a interrupção de suas trajetórias ocorreu no Ensino Fundamental, acompanhada de consequências, como reprovações, ao longo da escolarização fundamental, dentre outros desafios. O objetivo da pesquisa foi destacar em quais condições as trajetórias escolares, objeto do estudo, foram construídas (Cruz, 2016). A Figura 7 apresenta o perfil dos entrevistados, enquanto a Figura 8 mostra as características dos familiares.

---

<sup>5</sup> Pesquisa empírica conduzida como parte da Tese de Doutorado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizada em Salvador. O trabalho de campo teve início em junho de 2014, com a primeira coleta de dados realizada no Campus XVIII, seguida pelo Campus X. Essa abordagem possibilitou a identificação de onze (11) indivíduos que vivenciaram a experiência da EJA durante sua educação básica como estudantes.

**Figura 7 – Perfil dos entrevistados**

Nº	Sujeitos	I*	Cor/Raça**	NI***	Exp. EJA****	Estado Civil/Período do curso/Campus
1	Regy	24	Preta	10	Fund. II – 7ª/8ª	Solteiro – VII semestre de Matemática, na UNEB X.
2	Dita	30	Preta	6	Fund. II e Ens. Médio	Casada – V semestre de História, na UNEB XVIII.
3	Ana	31	Preta	7	Fund. II – 7ª/8ª e Ens. Médio	Casada – VIII semestre de História, na UNEB XVIII.
4	Dudu	32	Preta	3	Fund. II e Ens. Médio	Casado – II semestre de Pedagogia, na UNEB X.
5	Roxo	35	Preta	6	Fund. II e Ens. Médio	Solteiro – VI semestre de Matemática, na UNEB X.
6	Nena	40	Branca	18	Ens. Médio	Casada – VIII semestre de Pedagogia, na UNEB X.
7	Áurea	41	Parda	7	Ens. Médio	Casada – III semestre de Letras Vernáculas, na UNEB XVIII.
8	Laudinha	48	Parda	10	E. Médio	Casada – VII semestre de Letras Vernáculas, na UNEB Campus XVIII.

Legenda: \*Idade; \*\*Cor/Raça; \*\*\*Número de Irmãos; \*\*\*\*Experiência na EJA.  
Fonte: Cruz (2016).

Observa-se que, das 8 (oito) pessoas entrevistadas, apenas 2 (duas) eram solteiras, sendo que a maioria possuía famílias grandes.

**Figura 8 – Características das famílias**

Sujeitos	Profissão do Pai/mãe	Escolarização do/a pai/mãe	Escolarização do/a (s) irmão/ã(s)
Regy	Comerciante/dona de casa	Analfabeto/3ª série	Não concluíram a Educação Básica
Dita	Vaqueiro/boia fria	Analfabeto/3ª série	Fundamental Incompleto
Ana	Comerciante/Polivalente (costureira, baiana de acarajé, lavadeira e técnica em eletroeletrônica)	7ª série/7ª série	Uma irmã é professora, licenciada em História, e os demais concluíram a educação básica.
Dudu	Lavrador/Dona de casa	Analfabeto/a	O irmão concluiu o Ensino Médio, e a irmã o Ensino Superior, formada em Podologia.
Roxo	Carpinteiro/lavadeira	Analfabeto/a/3ª série Fundamental	Um dos irmãos concluiu o Ensino Médio, os demais não ultrapassaram o Fundamental.
Nena	Trabalhador/a rural	Alfabetizado/semianalfabeta	De todos, três concluíram o Ensino Médio.
Áurea	Lavrador/dona de casa	Semianalfabeto/a	Um dos irmãos terminou o curso universitário, e os demais não conseguiram terminar o Ensino Médio. Uma das irmãs não avança além da 2ª série do Fundamental.
Laudinha	Tropeiro/dona de casa	Analfabeto/a	Semianalfabetos/as

Fonte: Cruz (2016).

Na pesquisa, constatou-se a presença significativa de analfabetos(as) e/ou de pessoas com baixa escolaridade entre as famílias. Isso ficou evidente ao examinar as ocupações dos pais, as quais envolviam atividades manuais caracterizadas por um baixo status socioeconômico. Conforme a análise de Cruz (2016, p. 65), "os/as egressos/as da EJA matriculados/as em cursos de licenciatura na UNEB Campus X e XVIII tiveram acesso à escola na infância, quando tinham entre três e nove anos de idade". Desse modo, compreende-se que a interrupção nos estudos ocorreu,



para a maioria dos participantes do estudo, no início da segunda parte do Ensino Fundamental. Outro dado revelado na pesquisa reforça a ideia de ingresso na EJA em decorrência de reprovação durante a escolarização fundamental.

A busca pela EJA em instituições de ensino públicas, especialmente no âmbito do Ensino Médio, em que muitos jovens, que também estão empregados, aspiram concluir seus estudos visando uma vida digna, assume uma conotação importante. Dar continuidade nessa modalidade de ensino, tomando como parâmetro a eliminação do analfabetismo de jovens e adultos, sendo esse "[...] um direito de cidadania e um dever do Estado. Não podemos negar o direito a milhões de brasileiros e brasileiras" (Gadotti, 2013, p. 13).

Tendo como referência a LDB n.º 9.394/1996, essa modalidade de ensino precisa assumir a responsabilidade de acolher homens e mulheres que, em tempos passados, não puderam ingressar na escola ou concluir seus estudos. Ela os acolhe, permitindo que retornem aos ambientes educacionais em momentos e lugares diferentes, visando à continuação de sua formação, sendo incumbência do Estado garantir o acesso a uma educação pública e gratuita. "Esse é um direito humano consagrado por acordos estabelecidos entre a ONU e os governos internacionais" (Braga, 2023, p. 709).

Diante do exposto, torna-se relevante aprofundar a compreensão em torno da subjugação e submissão das mulheres a fatores sociais e políticos, os quais refletem ideologias dominantes fundamentadas em jogos de interesses econômicos e políticos. Historicamente, essas ideologias têm impedido e ainda impedem algumas mulheres de estudar ou dar continuidade aos seus estudos, visando garantir um futuro melhor, aprimorando-se para o mundo do trabalho diante das atuais exigências da revolução tecnológica. Negar a educação a uma mulher não apenas a limita, mas também contribui para perpetuar desigualdades no âmbito social e econômico.

Essa reflexão se conecta diretamente às relações entre EJA, habilidades sociais e trabalho feminino. A exclusão educacional, imposta por determinados fatores sociais e políticos, impacta diretamente as habilidades sociais das mulheres e, por conseguinte, influencia seu papel no mercado de trabalho. Portanto, a análise dessas relações é fundamental para compreender como a educação pode ser um meio de fortalecer as habilidades sociais das mulheres e promover uma participação mais equitativa desse público no mundo do trabalho.



## CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES PRESENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HABILIDADES SOCIAIS E TRABALHO FEMININO

*Cada educando tem uma trajetória e, no momento de ensinar, deve-se considerar essas trajetórias e trazê-las para dentro da aula [...]. Uma sala de EJA talvez seja a melhor amostra de como nossa sociedade é diversa.*

(Souza, 2018)

Este capítulo, em um primeiro momento, apresenta algumas reflexões de Paulo Freire (2015) sobre a chamada pedagogia da autonomia, destacando uma educação voltada para a autonomia e a liberdade, que promova consciência crítica como instrumento facilitador e condutor da emancipação feminina, refletida no empoderamento.

Na continuidade, aborda a presença da mulher no mercado de trabalho, concentrando-se nos desafios e nas desigualdades enfrentados no ingresso, além da falta de formação tecnológica e técnica, que interferem na inserção da mulher no mercado de trabalho, resultando em obstáculos para sua emancipação e capacitação profissional, estabelecendo conexões com a educação na modalidade EJA.

Para encerrar o capítulo, destaca-se a discussão sobre o empoderamento feminino diante de um passado marcado por relações de poder patriarcal. Nesse contexto, os discursos que delinearão padrões sociais adequados às mulheres são inseridos no âmbito de uma cultura de negação das necessidades e dos direitos das mulheres, considerando a educação, a carreira profissional, a independência e a autonomia.

### 3.1 A PEDAGOGIA COMPROMETIDA COM A EMANCIPAÇÃO FEMININA

*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.*

(Freire, 2015, p. 96)

A EJA historicamente foi conhecida como uma modalidade de ensino preparatória para a inserção no mercado de trabalho. Surgiram abordagens alternativas por parte da sociedade civil, envolvendo grupos populares, associações

comunitárias, organizações religiosas, dentre outros. Os autores também destacam que, na contemporaneidade, a EJA reflete os avanços conquistados nos últimos anos (Soares e Pedroso, 2016).

Gradualmente, a legislação incorporou a necessidade de uma formação específica para os educadores de jovens e adultos. No âmbito legal, a LDB de 1971 dedicou um capítulo exclusivo ao ensino supletivo, considerando as demandas específicas desse campo e enfatizando a formação necessária para os educadores. A LDB n.º 9394/96 também ressalta a importância de uma preparação adequada para esses educadores. Além disso, as DCNs para a EJA, regulamentadas pelo Parecer n.º 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, representam um avanço significativo ao abordar as especificidades requeridas para a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino (Soares; Pedroso, 2016).

É imperativo assegurar uma formação robusta para os educadores da EJA. No contexto da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) recebeu críticas constantes por não proporcionar uma preparação adequada aos professores que atuavam com essa faixa etária. No cenário atual, observa-se um avanço político significativo, conforme destacado por Arroyo (2017), nas políticas e diretrizes da EJA, superando as antigas campanhas de erradicação do analfabetismo que eram consideradas um fracasso.

No entanto, os avanços ainda carregam consigo as influências de uma perspectiva que considera os jovens e adultos de origens populares como incapazes de alcançar aprendizagens complexas, principalmente por não terem adquirido conhecimentos e habilidades escolares durante o período regular de ensino. Essa concepção ultrapassada subestima a capacidade intelectual e o potencial de aprendizado desses grupos, presumindo que seu conhecimento seja limitado, devido à falta de educação formal (Arroyo, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos deve estar intrinsecamente ligada ao compromisso com a autonomia, capacitando homens e mulheres a enfrentarem os desafios e as realidades na sociedade em que estão inseridos. No contexto dessa reflexão, Hooks (2021) questiona sobre quais valores e hábitos de ser refletem o compromisso com a liberdade, considerando a cultura da dominação em que vivemos.

Cabe salientar que os sujeitos da EJA têm o direito ao conhecimento sistematizado. Uma educação adequada deve surgir na preparação de professores com aprendizagens significativas, inclusivas e reflexivas, adotando uma postura dialógica e empática, abordando a inserção no contexto e buscando o equilíbrio entre teoria e prática, a fim de assegurar a excelência do ensino. Isso torna-se especialmente relevante quando se considera que essa modalidade educacional lida com particularidades intrínsecas e características únicas de um público diversificado, frequentemente composto por trabalhadores. Arroyo (2017) afirma que a visão progressista da EJA se legitima no reconhecimento de que esses sujeitos têm o direito ao conhecimento socialmente produzido.

Essa perspectiva encontra amparo em Gadotti e Romão (2001), ao afirmarem que o ato pedagógico, engajado politicamente e com enfoque freiriano, implica reconhecer e a incorporar os códigos culturais e as necessidades particulares do público-alvo dessa ação pedagógica, envolvendo a conscientização e a compreensão desses códigos no contexto mais amplo das relações socioculturais.

Todavia, é preciso reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos ativos da sociedade. Isso significa tratá-los com igualdade e respeito, proporcionando-lhes acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Diante dessa circunstância, repensar o papel da escola torna-se imprescindível, transformando-a não apenas em um local de instrução, mas também em um espaço no qual a democracia seja praticada, reafirmando o papel de inclusão, crescimento e reflexão junto a esses indivíduos.

Com base nessa premissa, a pedagogia emancipatória, que encara a educação como prática de liberdade, permite combater a desumanização das mulheres, proporcionando uma abordagem educacional que as capacite e ofereça oportunidades para enfrentar os processos que as tratam de forma desumana. Freire (2018, p. 40) destaca a importância de "reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica". Nesse contexto, pressupõe-se o poder de lutar por direitos e igualdade de gênero, desafiando as estruturas sociais e culturais que as discriminam.

A atitude preconceituosa, alicerçada em raça, classe social e gênero, manifesta-se como profundamente prejudicial à essência da humanidade e representa uma negação completa dos princípios democráticos. Essa postura distancia-se desses princípios ao tolerar a impunidade relacionada aos atos de

violência contra crianças de rua, assassinatos de camponeses que lutam por seus direitos, discriminação contra os negros e a subjugação das mulheres (Freire, 2015).

Entende-se que indivíduos em condição de marginalização, como os trabalhadores empobrecidos, negros, mulheres, jovens, adolescentes e crianças, são vítimas de um *apartheid* social. Diante disso, como instiga Arroyo (2017), é preciso indagar: que oportunidade de formação e humanização são possíveis para esses grupos? Resistem e Lutam por liberdade? Nessa resistência, há formação e humanização?

Ao estabelecer uma conexão teórica com as considerações acima, Freire (2015) advoga por uma abordagem diferenciada na educação de adultos, demandando uma renovação por parte dos educadores. Destaca a necessidade de sensibilidade em relação às realidades vivenciadas pela classe popular. Enfatiza que o papel do educador não se limita à prática educativa centrada em conteúdo e didática, como também inclui a ampliação de uma reflexão crítica a partir da realidade dos educandos. Desse modo, por que não associar o conteúdo da disciplina com a realidade concreta e promover uma discussão?

Na perspectiva freiriana, é preciso transformar a mentalidade daqueles que sofrem a opressão e, conseqüentemente, submetem-se ao poder dominante. No contexto das mulheres, esse processo de submissão é resultado de séculos de opressão e dominação masculina. Acerca da EJA, Santos (2014, p. 29) compreende que abordar as relações de gênero na EJA significa emancipar a mulher oprimida do jugo masculino, buscando, por meio da práxis, sua transformação em um processo contínuo de libertação.

Diante dessa temática, Freire (2018) destaca a importância de proporcionar aos jovens e adultos a oportunidade de adquirir uma educação que propicie uma compreensão crítica e reflexiva de sua própria realidade. Essa capacidade permite que desempenhem papel ativo e participativo na esfera política da sociedade, exercendo plenamente seus direitos como cidadãos. A concepção da educação como ferramenta de libertação, em oposição àquela que serve à dominação, implica rejeição da ideia de um ser humano abstrato, solitário e desvinculado do mundo, enfatizando a visibilidade da realidade dos indivíduos.

Apesar dos avanços significativos em relação à igualdade de gênero, as mulheres ainda enfrentam discriminação e opressão na sociedade. Nesse contexto, a EJA pode atuar na quebra de ciclos de comportamentos opressores. Como

destaca Freire (2018, p. 25), "aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e toda a antropologia".

O autor ressalta a importância de os educadores refletirem sobre a prática educativa progressista, que busca fomentar a autonomia dos educandos por meio de um processo ensino-aprendizagem permeado por valores éticos. Freire (2015) destaca a necessidade de considerar o docente como um sujeito ético, intrinsecamente ligado ao ser humano, engajando-se em sua vocação antropológica. A premissa fundamental é que os educadores não devem adotar posturas omissas em sua prática, sendo concebidos como sujeitos históricos e transformadores. O autor conclui que, como "presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo" (Freire, 2015, p. 20). Essa perspectiva evidencia a necessidade de os educadores se engajarem na formação ética dos educandos, reconhecendo sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o compromisso ético do educador transcende a mera transmissão de conhecimentos, envolvendo uma atuação consciente e transformadora no mundo, alinhada aos princípios da pedagogia freiriana.

Nesse sentido, é fundamental que o processo educativo proporcione às mulheres conhecimentos que contribuam para sua transformação, tornando-as mais autônomas, integradas à sociedade e conscientes de seus direitos. À medida que elas se dedicam à reflexão sobre si mesmas e suas vidas, ampliam gradualmente o campo de percepção, desvendando o que está oculto sob a dominação que as permeia. Isso possibilita a compreensão do que antes era imperceptível, abrindo caminho para conquistas que podem auxiliar em suas relações sociais e pessoais.

A interconexão entre reflexão e diálogo na EJA é de suma importância, sendo crucial embasá-la em uma abordagem horizontal que se sustenta em atributos como confiança, empatia e afetividade. Esses elementos norteiam o processo ensino-aprendizagem, harmonizando a reflexão, a ação, a teoria e a prática, com o intuito de fundamentar uma abordagem pedagógica emancipatória voltada para as mulheres.

Freire (2015, p. 24) compreende "o homem e a mulher como seres históricos inacabados", ressaltando que, desde o nascimento até a morte, os sujeitos estão em constante processo de aprendizagem. Para ele, o processo de conhecer e ensinar é

intrinsecamente complexo, sendo necessário que a aprendizagem ocorra para que o ensino seja eficaz.

Assim, é preciso manter uma relação crítica entre teoria e prática, evitando que ambas se tornem ineficazes, vazias ou artificiais. A crítica contribui para aplicar a teoria de maneira significativa na prática. Conforme destaca Freire (2015, p. 24), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Assim sendo, é relevante compreender a interdependência entre teoria e prática, sem a qual a teoria pode se tornar um amontoado de palavras desprovido de relevância.

Outro aspecto essencial na perspectiva de Freire (2015) diz respeito às características fundamentais do educador progressista, que incluem a aplicação de sensibilidade na condução da prática docente. Ele defende a promoção da leitura e releitura do grupo, estimulando a compreensão do contexto em que o poder ideológico incute nos dominados a responsabilidade por sua situação de desvantagem. Nesse sentido, os dominados geralmente não percebem a razão de sua dor na perspectiva do sistema social, econômico e político em que vivem, mas atribuem-na à sua incompetência.

No contexto da educação progressista, Bell Hooks (2021), uma conceituada autora, professora e feminista dos Estados Unidos, é fortemente influenciada pelas obras e pelo pensamento de Paulo Freire. Seus escritos refletem uma abordagem progressista na pedagogia, centrada na promoção da autonomia como meio de praticar a liberdade. Ela desafia o modelo da chamada educação bancária, que se concentra na memorização e no simples armazenamento de informações. Como discente e docente, ela relata ter sido inspirada por professores que tiveram a coragem de transgredir as fronteiras que limitam cada educando e educanda a uma abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção.

No contexto da EJA, em consonância com Hooks (2021), a escola e os docentes devem promover um tipo de aprendizado relevante e significativo. Os estudantes buscam não apenas receber informações de forma isolada, mas também esperam que os professores estabeleçam conexões entre o que estão ensinando e a experiência global de suas vidas, envolvidos em uma abordagem de ensino emancipatório. Esse paradigma habilita a educação como prática da liberdade, permitindo que os estudantes assumam a responsabilidade de suas escolhas.



Diante dessa perspectiva, educar a mulher caracteriza-se como uma atividade de resistência, pois ocorre na contramão da exploração e submissão, permitindo desvelar a ignorância e a dependência a que muitas ainda estão submetidas. Diversas alunas da EJA procuram uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Em sintonia com esse pensamento, Freire (2015, p. 28) contribui argumentando que o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão.

Hooks (2021) destaca que os professores progressistas, ao se esforçarem para transformar o currículo e evitar a consolidação dos sistemas de dominação, mostram-se mais inclinados a arriscar-se em prol de uma pedagogia engajada, tornando suas experiências de ensino centros de resistência. Ela ressalta que a resistência se manifesta na interação consciente com os discursos e representações dominantes, no intuito de romper com padrões normativos, e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais.

Considerar o posicionamento de Paulo Freire é imprescindível nesse contexto, dado que ele atuou como educador resistente, defendendo a importância de reconhecer e respeitar a cultura popular. No documento intitulado "Construindo a Educação Pública Popular", em 1989, ele evidencia essa concepção de participação e resistência:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (Freire, 1989 *apud* Di Pierro; Haddad, 2021, p. 11).

Desse modo, nota-se que a escola tem o potencial de representar as vozes e perspectivas não apenas da classe alta, mas também das pessoas comuns, na definição da cultura e da educação. Essa abordagem promove uma visão democrática e participativa, de modo a refletir as necessidades e interesses de uma ampla parcela da população e, ao mesmo tempo, contestar a chamada educação bancária. Logo, é de suma importância compreender que esse tipo de educação reforça uma concepção fundamentada em práticas de dominação, na qual os educandos, tanto homens quanto mulheres, são considerados seres adaptáveis e ajustáveis. Sobre essa questão, Freire (2018, p. 81) alerta:

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Nessa dinâmica relacional equivocada, o educador que se aliena permanece em posições rígidas e invariáveis, assumindo o papel de detentor do conhecimento, enquanto os educandos são relegados à condição de quem não sabe. Essa inflexibilidade nos papéis contradiz a essência intrínseca da educação e do conhecimento, que são, por natureza, processos de busca e aprendizado constante (Freire, 2018).

Sob essa perspectiva, Freire (2015, p. 28) salienta que uma das responsabilidades primordiais do educador é "incentivar nos educandos a rigorosidade metódica com a qual devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis". No entanto, ele adverte que essa abordagem rigorosa não implica adotar o modelo de ensino bancário; ao contrário, significa instruir os educandos sobre a importância de uma atitude sistemática e cautelosa ao lidar com informações e conhecimentos. Nesse contexto, destaca-se a orientação aos educandos para que adotem uma abordagem metodológica ao interagir com objetos de conhecimento, capacitando-se a analisar, investigar e compreender de maneira sistemática e metódica o que estão estudando. O objetivo é desenvolver uma compreensão crítica dos temas abordados.

Corroborando as afirmações sobre a necessidade de romper com comportamentos e laços opressores na educação, Arroyo (2017) entende que a experiência escolar não deve contribuir para a perpetuação ou ampliação dos medos relacionados à opressão e à segregação presentes na sociedade. Em vez disso, a

escola precisa capacitar os estudantes a resistirem a formas de violência e buscarem a emancipação, pensamento esse que se alinha ao posicionamento freiriano. O autor questiona se os discentes poderão explorar diversas áreas do conhecimento que abordam questões como a Lei Maria da Penha, que visa combater a violência contra as mulheres, a história do movimento feminista, que denuncia o extermínio e os abusos sexuais contra as mulheres, dentre outros temas pertinentes à sociedade atual.

Nessa perspectiva, considera-se que, para garantir uma educação emancipatória, é fundamental que os currículos proporcionem conhecimentos que levem a compreender o sexismo e o racismo estruturais e estruturantes das relações de poder e da produção capitalista (Arroyo, 2017). Desse modo, o papel do educador na EJA, especialmente no que diz respeito às mulheres que participam do processo ensino-aprendizagem, implica atribuir relevância à sua luta de vida, valorizar a sabedoria e as experiências, além de assegurar o direito à educação.

Em outro momento, Arroyo (2017, p. 242) expressa as inquietações que afligem o público da modalidade EJA e levanta o seguinte questionamento: “Quando as mães [...], adolescentes e jovens e adultos chegam às escolas e à EJA tão ameaçados pelos medos que esperam, os currículos ajudarão a entender seu precarizado, incerto sobreviver?”. Essa indagação revela a importância de que a pedagogia da EJA não seja apenas um processo de ensino tradicional, como também uma ação continuada que contemple os conhecimentos prévios das alunas para promover a conscientização sobre questões relacionadas a todo tipo de opressão e submissão, estimulando reflexões sobre temas sociais nas quais estão inseridas.

Assim, tanto o educador quanto a instituição escolar precisam incorporar a questão de gênero em suas práticas curriculares. Essa postura é considerada indispensável para despertar a conscientização dos estudantes sobre as desigualdades entre homens e mulheres, enfatizando as relações de domínio e subordinação às quais as mulheres são submetidas, e ressaltando a necessidade de superar essas disparidades em termos de poder. As distinções entre os sexos masculino e feminino resultam em manifestações de desigualdades em vários outros setores da vida em sociedade. Segundo Moura (2022), a educação baseada nos direitos humanos alcança uma conquista que perpassa pela nova dinâmica

educacional, alinhando-se com os princípios da pedagogia feminista, que, por sua vez, encontra fundamentos na pedagogia libertadora e emancipatória.

Nesse âmbito, a pedagogia feminista pode ser compreendida como um conjunto de princípios e métodos que visa conscientizar tanto homens quanto mulheres sobre a atual ordem patriarcal na sociedade. Essa abordagem proporciona ferramentas para que as pessoas superem a ordem patriarcal, contribuindo, dessa forma, para a construção da igualdade entre os gêneros (Sardenberg, 2006 *apud* Souza, 2018). Ela pressupõe a capacitação feminina, favorecendo a construção de identidade por meio de ações coletivas que desafiam a subordinação cultural e sexista que historicamente as afetou, tornando-as sujeitos ativos do processo social.

A ação educativa como prática libertadora contribui para a transformação social, exigindo a presença de indivíduos autônomos e capazes de refletir sobre suas vivências, compreendendo que têm a capacidade de enfrentar a situação atual de maneira a interferir em seus papéis no mundo (Silva; Freitas, 2019; Souza, 2018).

Os métodos educacionais voltados para o empoderamento das mulheres têm suas origens nos grupos de autoconsciência e conscientização, observando ações feministas que surgiram nos Estados Unidos por volta da década de 1960 (Hooks, 2021; Silva; Freitas, 2019). Esses movimentos contribuíram para o ressurgimento do movimento feminista. No Brasil, os primeiros grupos de discussão feminista emergiram no Rio de Janeiro e em São Paulo, no início da década de 1970, compostos, principalmente, por mulheres intelectuais que se reuniam para debater coletivamente textos produzidos por feministas estrangeiras.

As teorias educacionais centradas no feminismo descrevem a criação de estratégias e métodos para resolver o problema das relações hierárquicas nas salas de aula tradicionais. Nesse modelo, a autoridade da professora ou do professor é substituída por um diálogo no qual todos são igualmente participantes, capazes de compartilhar conhecimento com base em suas experiências de vida. Essa abordagem promove a cooperação em vez de competição, levando a uma produção de conhecimento coletiva e colaborativa (Silva; Freitas, 2019).

Nesse prisma, as ideias expostas alinham-se com o pensamento de Hooks (2021), pois consideram que a pedagogia emancipatória viabiliza um processo de aprendizagem que não apenas reconhece as diferenças, mas também compreende, aceita e reforça o fato de que as maneiras de conhecer dos indivíduos são influenciadas pela história e pelas dinâmicas das relações de poder.

Todavia, Hooks (2021) pontua que é raro encontrar professores profundamente comprometidos com práticas pedagógicas progressistas. A autora expressa sua decepção ao constatar que alguns educadores, mesmo declarando seguir as ideias freirianas, utilizam métodos que abarcam disposições de dominação, revelando a presença de uma educação conservadora, mesmo quando os temas apresentam uma perspectiva progressista.

Gadotti e Romão (2001) e Hooks (2021) compartilham a visão de que a educação não pode ser neutra em termos políticos. Os referidos autores expressam otimismo, acreditando que um número crescente de professores buscará se envolver em uma educação comprometida com a emancipação. Por sua vez, Souza (2018) argumenta que o direito a uma educação humanística se manifesta quando se reconhece que homens e mulheres têm direitos iguais, merecendo respeito, independentemente de sua condição social ou financeira.

Para Gadotti e Romão (2001), o desafio reside em promover uma revolução significativa na educação brasileira, sem depender necessariamente de mudanças na legislação ou no sistema educacional. A transformação pode ocorrer no dia a dia do trabalho educacional, desde que os professores se comprometam com a causa, baseando-se em princípios de liberdade e equidade, concentrando-se em auxiliar as camadas oprimidas da população. A implementação de estratégias, segundo esses autores, precisa ser embasada em uma compreensão profunda da realidade em que essas pessoas vivem.

Gadotti e Romão (2001) destacam ainda a importância de um compromisso ético e prático na promoção de uma educação justa e igualitária no país. No entanto, essa mudança de mentalidade é um desafio em si.

[...] de um modo mais simples, se em todas as aulas, sempre nos colocarmos as questões 'para quem estou ensinando', 'por que planejei minha aula dessa forma' e 'para que projeto de sociedade estou trabalhando', tenho a certeza de que estaremos iniciando a grande Revolução Pedagógica que o juiz da História cobrará desta geração de educadores (Gadotti; Romão, 2001, p. 69).

Essas reflexões têm o potencial de iniciar uma revolução na educação, promovendo mudanças na postura dos professores e em suas práticas pedagógicas. A história futura avaliará a atuação docente com base na capacidade de promover

uma transformação significativa na educação. Nesse contexto, a educação deve ser orientada por um propósito maior, tendo como meta o benefício da sociedade.

Hooks (2021) ressalta que o pensamento crítico é imprescindível para essa mudança, independentemente da abordagem pedagógica, progressista, feminista ou engajada. Dessa forma, todas essas pedagogias devem proporcionar liberdade aos alunos da EJA em termos pessoais e sociais.

A compreensão dos fatores que afetam o comprometimento com a emancipação dos alunos da EJA passa pela proposta de Hooks (2021) de uma educação progressista emancipatória. Os professores precisam enfrentar o desafio da autoatualização ao desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os alunos, estabelecendo uma relação de conhecimento mútuo que promova uma consciência crítica e forneça ferramentas para ampliar sua capacidade de viver plenamente.

Portanto, a prática do educador necessita estar voltada para a transgressão do patriarcado, do preconceito e de toda espécie de subordinação, exploração econômica, injustiça racial, social e de gênero. Esse sujeito precisa lutar contra políticas e práticas discriminatórias e os vários tipos de *apartheid*, efetivando a construção de uma educação engajada com a liberdade de homens e mulheres, em respeito à dignidade da pessoa humana.

### 3.2 O EMPODERAMENTO FEMININO E O MERCADO DE TRABALHO: UMA NOVA IDENTIDADE E POSTURA NA SOCIEDADE

*O que é uma mulher? Eu lhes asseguro, eu não sei. Não acredito que vocês saibam. Não acredito que alguém possa saber até que ela tenha se expressado em todas as artes e profissões abertas à habilidade humana.*

(Woolf, 1985, p. 120)

A EJA, no Brasil, presente nos níveis fundamental e médio, destaca-se por sua descontinuidade e implementação limitada de políticas públicas. No geral, essas políticas mostram-se inadequadas para atender à demanda potencial e garantir o pleno cumprimento do direito à educação, conforme estabelecido pela CF/1988. Tais iniciativas costumam surgir como resultado de esforços individuais ou de grupos

isolados, especialmente no contexto da alfabetização, complementando as ações governamentais (Brasil, 2007).

É importante esclarecer que a EJA contempla sujeitos marginalizados pelo sistema, cujos atributos são acentuados devido a diversos fatores adicionais, como raça/etnia, cor, gênero, dentre outros. Esses sujeitos são representantes emblemáticos das múltiplas formas de exclusão que a sociedade brasileira promove para uma grande parcela da população desfavorecida cultural, social e economicamente (Brasil, 2007).

Portanto, a EJA desempenha papel fundamental ao atender indivíduos que se encontram à margem do sistema educacional. Trabalhar nessa modalidade implica enfrentar desafios significativos, destacando-se a diversidade dos alunos, as restrições de tempo, as experiências escolares anteriores frustradas, a necessidade de aprimoramento na formação docente e a escassez de recursos, dentre outros obstáculos. Nesse contexto, a implementação efetiva de políticas públicas faz-se necessária para superar as disparidades e segregações que historicamente afastaram esses grupos das oportunidades de aprendizado ao longo da vida. A abordagem dessas questões é essencial para promover uma educação inclusiva e igualitária.

Nesse contexto, algumas iniciativas foram tomadas, como a criação do Proeja. Implementado durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esse programa integra a educação profissional e a educação geral no Ensino Médio. Essa integração, formalizada pelo Decreto n.º 5.478/2005 e posteriormente atualizada pelo Decreto n.º 5.840/2006, teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O segundo decreto estabelece que os Institutos Federais devem destinar, no mínimo, 10% de suas vagas de ingresso aos alunos oriundos do Proeja, comprometendo-se, assim, com a promoção da educação para esse público específico.

O Proeja visa promover capacitação inicial e contínua de trabalhadores, integrando a educação profissional técnica de nível médio com a educação básica, no contexto da EJA, de modo a atender às necessidades específicas de jovens e adultos. Conforme Fontella (2019), a educação profissional para jovens e adultos deve ser vista como uma política pública com potencial para reduzir as disparidades sociais.

No âmbito das políticas públicas direcionadas à EJA, é essencial que haja coerência, incluindo a melhoria do nível de escolaridade aliada à formação profissional. Essa abordagem pode promover a inclusão social e a integração no mercado de trabalho para uma parcela considerável da população que enfrenta dificuldades para concluir a educação básica e acessar uma formação profissional de qualidade (Brasil, 2007).

Conforme os autores do Documento-Base do Proeja, a verdadeira intencionalidade do programa está associada à construção de uma sociedade com características distintas, que se opõe à lógica do mercado global. O programa visa combater a desigualdade no acesso a direitos fundamentais, como a educação e o emprego, abordando questões relacionadas aos processos de exclusão social e inclusão seletiva. No entanto, ao final do texto, a iniciativa privada é convocada a se envolver no programa, o que levanta preocupações diante do histórico neoliberal desse ator no contexto da educação dos trabalhadores, evidenciando uma contradição no documento (Fontella, 2019).

A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio do Proeja, visa combater a invisibilidade social de uma parcela da população, que é aumentada pela reprodução de modelos culturais de dominação. A abordagem desse programa consiste em agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, proporcionando aos sujeitos uma formação contextualizada. Segundo Pacheco (2010 *apud* Fontella, 2019, p. 70-71:

Discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

De acordo com Model (2021), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), defendida pelo MEC, em 1996, refere-se a uma modalidade de ensino cujo principal



objetivo é preparar os indivíduos para o exercício de profissões, capacitando-os para ingressarem e desempenharem papéis no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Essa modalidade de ensino engloba diversos cursos, incluindo qualificação, habilitação técnica, formação tecnológica e pós-graduação, com a finalidade de permitir a continuidade e a articulação dos estudos. Além disso, a EPT promove a integração com outros níveis e modalidades de ensino, assim como com os aspectos do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Neste contexto, verifica-se que o sistema educacional está intrinsecamente ligado a diversos fatores, tanto internos quanto externos, refletindo e sendo influenciado por uma ampla gama de complexidades e desafios. A descontinuidade das políticas educacionais, conforme apontado por Saviani (2020) e Fontella (2019), é um dos elementos que provoca um descompasso na oferta educacional.

A história recente do Brasil mostra um agravamento em seu sistema educacional, marcado por retrocessos durante os governos Michel Temer e Jair Bolsonaro (2019 – 2022), após saída de Dilma Rousseff. Diversos eventos ilustram essa realidade, como a terceirização de serviços públicos, a eliminação de direitos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o desmantelamento de programas sociais (Minha Casa Minha Vida, Ciências sem Fronteiras), o congelamento de investimentos, a aprovação da PEC 55/2016, a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Reforma do Novo Ensino Médio, dentre outros. Nesse contexto, como mostra Fontella (2019), o debate sobre gênero passou a enfrentar hostilidades em várias instâncias legislativas, e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi reduzido a uma pasta de menor abrangência, contribuindo para agravar a situação.

O IPEA, em 2023, destacou, no estudo intitulado "De políticas públicas à ideologia de gênero: O processo de (des)institucionalização das políticas para as mulheres de 2003 a 2020", um cenário de avanço nas ações voltadas para as mulheres a partir de 2003. Esse progresso abrange diversas áreas, como economia, saúde, educação, enfrentamento da violência doméstica e participação política. Essas iniciativas estavam alinhadas com políticas internacionais, como a Declaração e Plataforma de Pequim e os esforços da ONU Mulheres.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> O estudo intitulado "De Política Pública à Ideologia de Gênero: O Processo de (Des)institucionalização das Políticas para as Mulheres de 2003 a 2020", publicado em 2023, oferece uma visão abrangente das políticas públicas relacionadas ao gênero, analisando o processo de desmonte das políticas destinadas às mulheres. Para obter mais informações sobre o assunto,

Entretanto, a mesma pesquisa mostrou que, com a destituição da primeira presidenta eleita no Brasil, Dilma Rousseff, caracterizada como violência política de gênero, iniciou-se um novo período de enfraquecimento das políticas de gênero. Esse declínio teve início em 2015 e se intensificou em 2019, mediante a derrubada de conquistas anteriores (IPEA, 2023).

As mulheres precisam estar cientes de seus direitos e ativamente buscá-los. No mundo do trabalho, é notório que as questões trabalhistas têm um impacto significativo na população, refletindo-se em perdas salariais e na diminuição de oportunidades de emprego. Nos últimos anos, observou-se que as mulheres foram as mais afetadas por essa realidade, enfrentando não apenas a perda de empregos, mas também o agravamento da sobrecarga de funções. As reformas em curso têm contribuído para aprofundar a crise econômica no país, exacerbando as desigualdades e favorecendo os mais privilegiados. Nesse contexto, é necessário que as mulheres lutem por direitos trabalhistas.

Arroyo (2017) explica que o atual cenário transforma o trabalho e os trabalhadores em meras mercadorias. Ressalta ainda, a importância de levar as lutas pelos direitos trabalhistas a um patamar de lutas por cidadania, alertando jovens e adultos sobre os retrocessos que condicionam seus direitos como trabalhadores e cidadãos.

Na relação educação e trabalho, Model (2021) investiga a presença ou a ausência de educação tecnológica destinada a mulheres em situação de pobreza e a estudantes do Proeja. A análise empreendida pela referida autora foi feita em artigos publicados em duas revistas acadêmicas de Institutos Federais: a revista "#Tear" do IFRS e a revista "EJA em Debate" do IFSC. O período de análise abrangeu as edições compreendidas entre os anos de 2012 e 2017. Para conduzir a análise dos artigos selecionados, foram empregadas as técnicas de análise documental.

Os resultados da pesquisa mostram que as mulheres estudantes do Proeja permanecem invisíveis. Nesse contexto, a invisibilidade ou carência de estudos sobre as mulheres que participam do Proeja evidencia uma lacuna significativa no entendimento da educação tecnológica sob a perspectiva de gênero, tanto por parte dos Institutos Federais quanto da sociedade em geral (Model, 2021).

De acordo com Model (2021), apesar do reconhecimento da necessidade de cumprir as obrigações estabelecidas, nota-se que nem todos os cursos de EJA e do Proeja abordam, discutem e enfrentam as questões relacionadas às mulheres. Isso ocorre devido às dificuldades em discutir e lidar com a realidade de dominação e exploração enfrentada pelas mulheres, especialmente as pobres e negras, que continuam sendo uma parcela representativa.

A invisibilidade dessas questões reflete a dificuldade em confrontar a própria história, permeada por preconceito, patriarcado e racismo, os quais resistem e perpetuam desigualdades entre brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres. Essa falta de discussão revela o quanto ainda persistem o conservadorismo, o sexismo e o racismo na sociedade.

Historicamente, a divisão tradicional do trabalho por gênero designava às mulheres a responsabilidade pela manutenção da casa e pelo cuidado com os membros da família, enquanto os homens eram vistos como provedores. No entanto, os movimentos feministas desempenharam papel fundamental na conquista do direito ao trabalho profissional, transformando a percepção das funções de trabalho masculino e feminino. Segundo Bastos (2017), isso resultou na expansão das oportunidades profissionais para as mulheres em diversas áreas.

Conforme Hirata e Kergoat (2007), o avanço influenciado pelo movimento feminista na França, nos anos 1970, permitiu considerar simultaneamente as atividades nos âmbitos doméstico (cuidados com a casa, família etc.) e profissional (trabalho remunerado fora de casa). Esse progresso possibilitou a abordagem do conceito de divisão sexual do trabalho<sup>7</sup>. Segundo as autoras, essa divisão, construída histórica e socialmente, atuou na estruturação das relações entre os sexos, resultando em desigualdades de poder e oportunidades.

Contudo, como explicam Hirata e Kergoat (2007), a inserção feminina no mercado de trabalho gera um paradoxo<sup>8</sup> na busca pela promoção da igualdade de gênero. Elas apontam que, ao mesmo tempo que reforça a desigualdade quando a mulher desempenha papel central e concilia a vida familiar com a profissional, essa

---

<sup>7</sup> É a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos, tornando-se elemento fundamental para a sobrevivência da relação social entre os sexos e a incorporação pelos homens das funções com maior prestígio social.

<sup>8</sup> Nesse contexto, o termo paradoxo destaca a essência da política de igualdade de gênero, evidenciando a busca pela equidade por meio da conciliação. Essas reflexões podem ser exploradas mais detalhadamente na revista acadêmica e feminista francesa *Nouvelles Questions Féministes* (2004), que aborda diversas questões relacionadas ao gênero feminino.

inserção "[...] consagra o *status quo* segundo o qual homens e mulheres não são iguais perante o trabalho profissional" (Hirata; Kergoat, 2007, p. 603). Diante desse cenário, surge a indagação sobre como resolver esse conflito social que perpetua a servidão doméstica e a desigualdade na divisão do trabalho, mesmo quando se está consciente da opressão da desigualdade.

Diante das reflexões apresentadas, pode-se afirmar que, após um longo período de conformidade, as transformações na sociedade, impulsionadas pela modernidade e pelo avanço tecnológico, têm motivado as mulheres a reagirem e buscarem uma participação ativa no próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Essa busca visa redirecioná-las, de modo a assumirem o protagonismo de suas vidas. Nesse contexto, a EJA emerge como uma oportunidade para as mulheres acessarem ao sistema educacional e, conseqüentemente, inserirem no mercado de trabalho.

No Brasil, em 1970, somente 18,5% das mulheres de 10 anos ou mais eram economicamente ativas. Em 2000, essa taxa mais que dobra, atingindo 44,1%. Para os homens, neste mesmo período, a taxa de atividade cai de 71,8% para 69,6% (IBGE, Censos Demográficos de 1970 e 2000). Entre 1999 e 2009, há uma diminuição na taxa de atividade para os homens de 16 anos ou mais, enquanto para as mulheres da mesma faixa etária, a tendência de crescimento é contínua, de 55,2% para 58,8% (IBGE, 2010 *apud* Palácios; Reis; Gonçalves, 2017, p. 108).

Os dados revelam mudanças nas taxas de participação econômica de homens e mulheres ao longo de décadas no Brasil, evidenciando um aumento no número de mulheres no mercado de trabalho, ao passo que a participação dos homens apresentou ligeira diminuição, refletindo mudanças nas dinâmicas de gênero, bem como no próprio mercado de trabalho. Todavia, persistem as cobranças sobre as mulheres nos contextos sociais. Apesar das conquistas ao longo do tempo, elas ainda enfrentam desafios devido às expectativas sociais em relação ao papel feminino.

Antes, o reconhecimento e a valorização da mulher estavam vinculados ao cuidado dos afazeres domésticos e da família. Na sociedade contemporânea, espera-se que se lancem atrás de educação, cresçam profissionalmente e, ao mesmo tempo, cuidem da família e de si mesmas (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017).

Atualmente, as mulheres procuram por visibilidade e autonomia, desafiando obstáculos sociais. Muitas delas se libertaram de crenças limitantes e não se veem

mais como dependentes ou submissas ao patriarcado. A realidade demonstra que muitas se consideram autossuficientes e independentes por meio da educação e do trabalho, desafiando as normas tradicionais de gênero (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017).

Segundo o Censo do IBGE de 2022, o Brasil possui uma população de 104,5 milhões de mulheres e 98,5 milhões de homens, resultando em um excedente de 6 milhões de mulheres em relação aos homens. Esse dado indica um crescimento expressivo da população feminina nas últimas décadas no país, representando 51,5% dos 203 milhões de habitantes.

No âmbito educacional, as mulheres perfazem uma parcela significativa entre os estudantes. Elas superam os homens tanto na busca por educação quanto nos anos de escolarização. De acordo com uma pesquisa do IBGE de 2019, dentre os homens com 25 anos ou mais, 15,1% possuíam Ensino Superior completo. No mesmo grupo etário, as mulheres apresentaram um percentual superior, atingindo 19,4%, incluindo aquelas que concluíram o Ensino Superior.

No mercado de trabalho brasileiro, observa-se uma instabilidade marcada pela disparidade de acesso, agravada pela influência de fatores sociais, como sexo, gênero, raça/etnia e idade, contribuindo para a presença de discriminação e preconceito. Esses fatores dificultam o acesso de mulheres a oportunidades mais amplas, conforme mostrado pelo Dieese<sup>9</sup> (2023).

De acordo com dados da PNAD Contínua de 2022, em termos de gênero/sexo, as mulheres constituem a maioria da população brasileira com idade superior a 14 anos, representando 51,7%, enquanto os homens correspondem a 48,3%. No entanto, a presença feminina no mercado de trabalho é de 44%, e a representação masculina, 56%. Esses dados denotam os desafios enfrentados pelas mulheres para acessarem e manterem uma posição no mercado (Dieese, 2023).

Verifica-se que muitas mulheres pertencentes à classe popular almejam, por meio de programas como a EJA, alcançar o Ensino Superior e melhorar a qualidade de vida. Para Arroyo (2017), existe uma tensão histórica de identidades coletivas na EJA relacionadas a classe, raça e gênero, permeadas por experiências de trabalho precário, desemprego, informalidade, falta de moradia, dentre outras. Isso contribui

---

<sup>9</sup> Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Entidade criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro. Foi fundado em 1955, com o objetivo de desenvolver pesquisas que subsidiassem as demandas dos trabalhadores.

para a configuração de um cenário em que esses sujeitos são vítimas das injustiças sociais e necessitam de formação urgente, mas de qualidade, para elevar o nível de escolaridade, contribuindo para conquistar uma posição no mercado de trabalho e garantir a subsistência.

Segundo a pesquisa da PNAD Contínua do IBGE (2023), o Brasil contava com 89,6 milhões de mulheres com 14 anos ou mais em 2022, das quais 47,9 milhões faziam parte da força de trabalho. Outro estudo realizado pelo Dieese, em 2023, revelou que, no terceiro trimestre do ano anterior, o rendimento médio real mensal das mulheres ocupadas no mercado de trabalho era 21% inferior ao dos homens.

Para Palácios, Reis e Gonçalves (2017), a disparidade de gênero no âmbito profissional é evidente. Apesar do aumento notável de mulheres em busca de oportunidades de trabalho, muitas lidam não apenas uma remuneração menor do que os homens, mas também ocupam predominantemente posições informais. A representatividade feminina em cargos de destaque ainda é numericamente inferior à dos homens, resultando em pouca visibilidade nas carreiras.

Essas desigualdades se manifestam de maneira acentuada, especialmente entre as mulheres negras. Em 2020, a disparidade salarial foi notável, com as mulheres negras ganhando, em média por hora, R\$ 10,95, enquanto os homens negros recebiam R\$ 11,95. Dentre os não negros, a diferença salarial foi significativa, com as mulheres ganhando R\$ 18,15, e os homens, R\$ 20,79 (Dieese, 2021).

Apesar das transformações sociais e culturais, a discriminação racial persiste em diversos setores da sociedade, incluindo o mercado de trabalho. As mulheres negras continuam sendo alvo frequente de preconceitos e estereótipos, têm menos oportunidades de trabalho e recebem salários inferiores em comparação com as não negras, o que acentua as desigualdades tanto de gênero quanto racial. Para Hooks (2019, p. 195), “da escravidão aos dias de hoje [...] as mulheres negras têm trabalhado fora de casa, no campo, nas fábricas, nas lavanderias, nas casas alheias. Trabalho que as remuneram muito mal”.

De maneira geral, os direitos econômicos e sociais das mulheres representam a área em que se observa o menor progresso global nas últimas décadas. No contexto brasileiro, as bases de desigualdade social, marcadas pelo racismo e sexismo, tornam precárias as condições de vida das mulheres, especialmente as negras e indígenas. Essa parcela da população, em sua maioria, ocupa posições em

empregos que carecem de condições adequadas de trabalho. Muitas enfrentam dificuldades para acessar serviços de saúde de qualidade, bem como para garantir o fornecimento de água potável e saneamento básico (ONU, 2015).

Uma notável iniciativa contrária à desigualdade e à invisibilidade feminina é exemplificada pela atuação de Andreia Lourenço<sup>10</sup>. Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue Português-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina, ela se tornou uma defensora engajada dos direitos das mulheres. Seu projeto, "Voz das Mulheres", realizado em parceria com a Embaixada da Noruega, visa apoiar a incidência política, identificando áreas comuns de atuação. O projeto se orienta por cinco eixos principais, quais sejam: violação dos direitos das mulheres indígenas; empoderamento político; direito à terra e processos de retomada; direito à saúde, educação e segurança; e preservação de tradições e diálogos intergeracionais (ONU, 2015).

Conforme a ONU (2015), as chamadas articuladoras da voz das mulheres indígenas ocupam cargos em organizações indígenas e instituições públicas, incluindo funções como professoras em escolas indígenas ou assessoras em secretarias municipais, assembleias legislativas ou na Câmara Federal. Essa realidade fortalece a perspectiva da consolidação de uma sociedade justa, diversa e igualitária no Brasil.

Considerando esses fatores de interferência, resta claro ampliar a discussão sobre a igualdade de gênero, oportunidades e acesso, assegurando que as mulheres tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais e profissionais. Atualmente, um número significativo de mulheres está inserido no mercado de trabalho, assumindo muitas vezes o papel de chefes de família. De acordo com o Dieese (2023), no Brasil, a maioria dos domicílios é predominantemente chefiada por mulheres, correspondendo a 50,8% dos lares (38,1 milhões de famílias), enquanto os lares chefiados por homens totalizaram 36,9 milhões. Dentre as mulheres, as negras lideravam 56,5% dos lares, evidenciando as disparidades existentes.

A remuneração proveniente do trabalho feminino é relevante na renda familiar, tornando as desigualdades salariais uma questão que afeta diretamente as famílias.

---

<sup>10</sup> Uma das 23 multiplicadoras do Projeto Voz das Mulheres Indígenas. Integra o Grupo de Referência da Região Sul.

Nesse contexto, a educação emerge como uma agente de mudanças e emancipação, tornando-se uma aliada para o empoderamento.

Em meio a esse cenário desigual, surge a indagação sobre como alunos e alunas da EJA enfrentam a redução da oferta de matrículas e o fechamento de escolas. Arroyo (2017) ressalta a relação intrínseca entre os direitos do trabalho e os direitos da cidadania, destacando que o avanço desses últimos está vinculado ao progresso dos primeiros.

Os direitos da cidadania só avançam se avançarem os direitos do trabalho. As trajetórias do trabalho para a escola e para a EJA são um exemplo de como os adolescentes e jovens-adultos têm consciência dessa estreita relação. Tem consciência de que a negação do direito à educação como direito da cidadania vem negando seu direito ao trabalho (Arroyo, 2017, p. 51).

O avanço dos direitos de cidadania está inseparavelmente vinculado aos direitos trabalhistas, sendo compreendido por adolescentes e jovens adultos. Eles percebem que a negação do direito à educação implica negar o direito ao trabalho. Dessa forma, o acesso à educação assume importância singular na capacitação das pessoas para ingressarem no mercado de trabalho e exercerem plenamente sua cidadania. Esses dois aspectos estão interconectados, reforçando-se mutuamente. Logo, qualquer progresso na escolarização pode ter impactos positivos tanto na cidadania quanto no acesso ao mercado de trabalho.

Arroyo (2017) critica a abordagem do discurso educacional, que frequentemente promete melhorias futuras, enquanto a atual situação precária dos trabalhadores informais demanda medidas imediatas. O autor fala sobre um contexto de sobrevivência incerta, em que a esperança de alunos e alunas da EJA é gradualmente minada, devido à ausência de ações concretas e resultados visíveis no presente. Portanto, os trabalhadores não podem se contentar com promessas futuras; é necessária a implementação de ações efetivas que proporcionem mudanças imediatas em suas vidas, como acesso a oportunidades de aprendizado e trabalho. Nesse sentido, fazem-se necessárias a adaptação e a aquisição de competências pertinentes para enfrentar os desafios de um futuro desconhecido e em constante evolução.

Nota-se que o trabalho ocupa uma posição central na vida do indivíduo, uma vez que possibilita a este o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que



muitas vezes não são adquiridos formalmente por meio da educação. A educação formal, por sua vez, tem como objetivo principal cultivar a capacidade intelectual de cada indivíduo, sem discriminação de gênero ou raça. Portanto, é imperativo que a educação seja acessível a todos, posto que as mulheres trabalhadoras com níveis educacionais baixos ou inexistentes se veem em uma posição vulnerável, à margem de uma sociedade capitalista.

Essa realidade dificulta a permanência dessas mulheres no mercado de trabalho, limitando seu potencial de crescimento pessoal e a satisfação de suas necessidades, dentre outros aspectos. Conforme um estudo conduzido pelo Dieese (2023), em 2022, 43% das mulheres ocupadas auferiam salários de até um salário-mínimo. É notável que uma parcela considerável de mulheres recebe uma remuneração inadequada, sendo que, dentre elas, 52,7% são negras. Esses dados evidenciam a desigualdade social e racial ainda presente no país.

As repercussões da falta de oportunidades no mercado de trabalho, especialmente evidentes nos índices mais alarmantes para mulheres negras, transcendem a desumanização, podendo desencadear problemas físicos, emocionais, psicológicos e agravar a incidência de violência. Nesse cenário, as incertezas históricas associadas à EJA se acentuam, contribuindo para o aumento das incertezas no âmbito profissional (Arroyo, 2017).

Diante desse contexto, a ausência de educação formal para as mulheres no passado e as atuais limitações de acesso, especialmente para as mulheres negras, acarretam impactos desfavoráveis no ingresso à esfera profissional, resultando em restrições de oportunidades, estabilidade e segurança no presente.

Assim sendo, a qualidade da educação se revela como elemento central, particularmente no âmbito da EJA, em que o público majoritário é feminino. Essa qualidade proporciona às mulheres a capacidade de enfrentar os desafios, permitindo que se reconheçam como sujeitos de direito e protagonistas de suas próprias histórias. A longa história de subordinação que enfrentaram resultou em uma realidade na qual, historicamente, apenas os homens tiveram – e, em alguns casos, ainda têm – acesso a cargos profissionais mais elevados (Saldanha *et al.*, 2022).

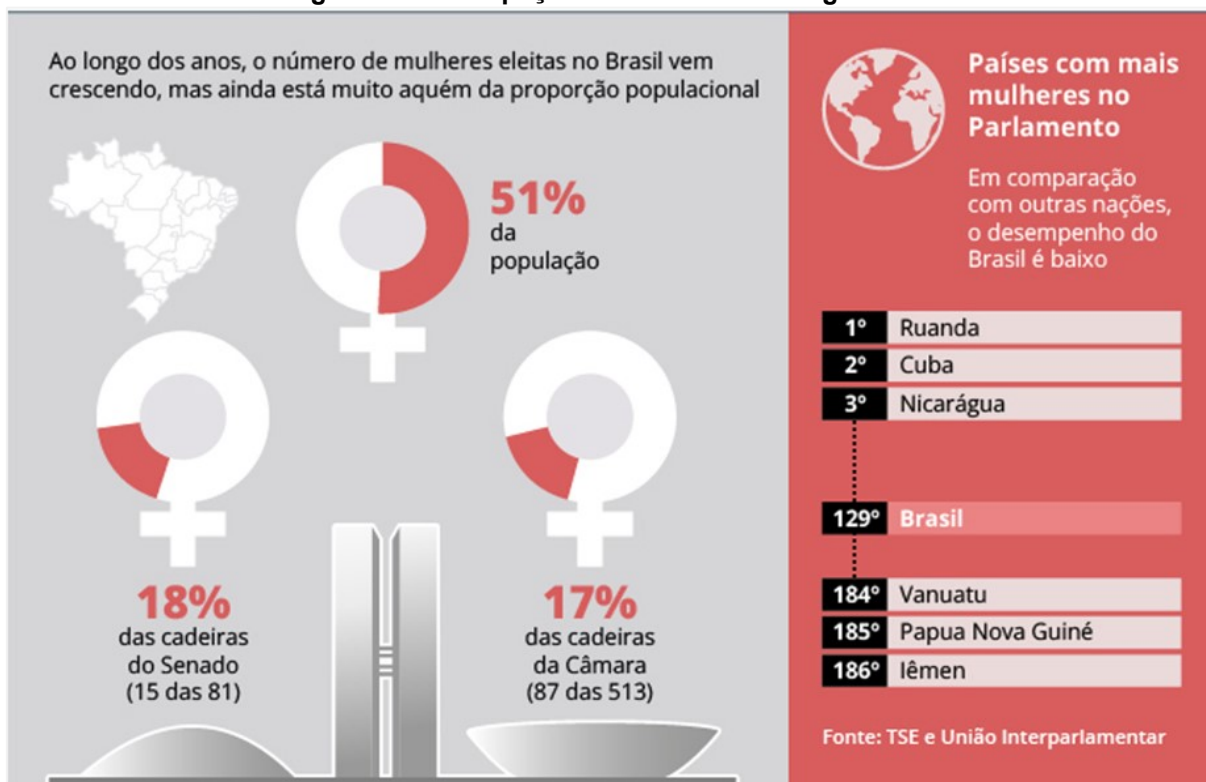
Segundo estudos socioeconômicos realizados pelo Dieese (2023), as mulheres, na maioria das vezes, são levadas a fazer escolhas difíceis entre carreira, envolvimento na política ou responsabilidades familiares. O neoliberalismo e a visão

capitalista também atuam em outra configuração preocupante, pois, de acordo com Hooks (2019, p. 180), os homens perderam, de certa forma, o controle sobre as mulheres com o advento do empoderamento; contudo, "elas passaram a ser controladas pelas necessidades econômicas do capitalismo".

Na contramão dessa configuração, entende-se que a sociedade pode criar um ambiente no qual as mulheres consigam equilibrar a vida profissional e familiar, de forma que não sejam desencorajadas ou limitadas em suas aspirações devido a obstáculos relacionados ao gênero. Isso inclui fatores como horário de trabalho e responsabilidades familiares. Em suma, é essencial estabelecer condições que permitam a participação efetiva das mulheres em todos os campos de atuação.

Outro aspecto a ser considerado é a sub-representação das mulheres, apesar de serem a maioria da população, nas esferas políticas e de poder. Nas eleições de 2022, mesmo com um aumento notável no número de candidaturas femininas – um acréscimo de 33,3% nos registros nas esferas federal, estadual e distrital, como relatado pela Agência Senado –, apenas 302 mulheres conseguiram assegurar eleição na Câmara dos Deputados, no Senado, nas assembleias legislativas e nos governos estaduais. Em contrapartida, o número de homens eleitos atingiu a marca de 1.394 (Dieese, 2023). Por conseguinte, trazer as questões femininas para o centro do debate legislativo torna-se algo desafiador. Essa disparidade na representação de gênero na política e nas esferas de liderança compromete seriamente a promoção de questões temáticas relacionadas ao gênero, agregando obstáculos às mudanças. A Figura 9 ilustra a disparidade entre gêneros no campo político.

**Figura 9 – Participação de mulheres no Legislativo**



Fonte: Brasil (2023).

A Figura 9 evidencia a notória discrepância na representatividade de gênero na política brasileira. Apesar de as mulheres constituírem a maioria da população, ocupam apenas 18% das cadeiras no Senado e 17% na Câmara. Esse gráfico destaca claramente a sub-representação das mulheres em cargos políticos em comparação com os homens, ressaltando uma marcada disparidade de gênero no Brasil.

Ao examinar países como Ruanda, na África, liderando a representação política feminina mundial, seguido por Cuba e Nicarágua na América Central, ocupando segundo e terceiro lugares, respectivamente, surge a necessidade de questionamentos em relação ao Brasil, um país de proporções consideráveis que se posiciona no centésimo vigésimo nono lugar. Surgem indagações sobre se o Brasil proporciona uma inclusão política efetiva. Nota-se que ainda é preciso superar obstáculos de ordem cultural e social, que englobam o sexismo, o preconceito, a discriminação e a falta de apoio político às mulheres. Será que as mulheres de menor poder aquisitivo têm igualdade de condições para concorrer a cargos políticos? E as mulheres negras possuem as mesmas oportunidades que as não negras? Isso suscita uma reflexão profunda.

A primeira mulher negra eleita pelo estado do Paraná, Deputada Carol Dartora (PT-PR), abordou, em uma de suas falas, o ritmo lento das conquistas das mulheres no país:

[...] 'De acordo com relatório do Fórum Econômico Mundial de 2022, o mundo deve levar 132 anos para atingir a igualdade de gênero', disse. Por isso, defendeu ações do poder público de promoção da equidade, com políticas específicas para mulheres pretas, 'que continuam sendo a base da pirâmide social e encabeçam todos os números de violência' (Brasil, 2023, n. p.).

Para a deputada, ainda se levará muito tempo para que homens e mulheres tenham oportunidades e tratamentos igualitários em todos os aspectos da sociedade. Nesse cenário, o poder público consiste em peça fundamental para combater a desigualdade de gênero e a discriminação racial. Ampliar a presença das mulheres na política significa proporcionar maior destaque e reconhecimento às questões femininas no âmbito desse poder, pois as mulheres tendem a ser mais sensíveis às questões de gênero.

Essa perspectiva de ativa participação social feminina corrobora as ideias de Palácios, Reis e Gonçalves (2017), ao afirmarem que, de maneira geral, a mulher busca ser reconhecida como um ser capaz, mesmo diante das adversidades sociais, como desvalorização e preconceito; ela almeja desvencilhar-se da sombra da submissão masculina e alcançar o protagonismo. Nessa linha de pensamento, emerge o termo empoderamento<sup>11</sup>. Referente à mulher, entende-se como passar a ter domínio sobre a sua própria vida e ser capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito: ação ou efeito de empoderar.

Conforme Corrêa e Nalini (2023, p. 212), "o conceito de empoderamento transita em debates teóricos e conflitos políticos [...] não somente de busca por autonomia, mas de contextualizá-la, atrelando as transformações pessoais às mudanças estruturais". Mulheres empoderadas desencadeiam transformações em todos os níveis da sociedade, influenciando a partir de uma visão feminina ampliada das desigualdades vivenciadas. Ao se empoderarem, elas não apenas mantêm e controlam suas vidas, mas também lutam por direitos que beneficiam outras mulheres em condições de vulnerabilidade ou invisibilidade social, econômica e

<sup>11</sup> No dicionário Aurélio, empoderamento significa ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre; processo de empoderamento das classes desfavorecidas. Domínio sobre a sua própria vida; ser capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito: empoderamento das mulheres.

intelectual, promovendo, assim, uma autoestima fundamentada em uma autoimagem positiva.

Segundo Alves (2019), o movimento de empoderamento feminino busca assegurar os direitos das mulheres, visando sua participação ativa nos âmbitos social, político e econômico. Esse movimento almeja garantir o alcance e o acolhimento de suas vozes, permitindo que elas contribuam de maneira significativa em debates públicos e influenciem decisões relevantes para o futuro da sociedade, especialmente nas áreas que impactam diretamente suas vidas.

A mesma autora destaca que a busca pelo empoderamento não ocorre de maneira isolada e individual. As mulheres engajadas nesse movimento procuram conquistas coletivas, agindo em prol umas das outras. O empoderamento reside no conhecimento e na autonomia socioeconômica que as mulheres podem adquirir e desenvolver, proporcionando o poder de escolha, tomada de decisões e influência. Isso as capacita a escolher conscientemente seus parceiros, representantes políticos, decidir sobre a maternidade e optar por carreiras e profissões de maneira informada e racional (Alves, 2019).

Dentro do contexto de luta pela igualdade e empoderamento feminino, alguns organismos internacionais têm apoiado iniciativas importantes no Brasil. A ONU Mulheres Brasil, criada em 2010, em Brasília, com sede em Nova Iorque, nos Estados Unidos, abraçou essa causa, contribuindo para consolidar, fortalecer e expandir os esforços globais em prol dos direitos humanos das mulheres. Herdeira do legado de duas décadas do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), a organização destaca-se pelo comprometimento com os direitos humanos das mulheres, principalmente por meio do apoio a movimentos feministas. Importa mencionar que a atuação desse órgão

[...] abrange mulheres de diversas origens, incluindo negras, indígenas, jovens, trabalhadoras domésticas e rurais. A atuação da ONU Mulheres é focada em três áreas prioritárias: 1) liderança e participação política, governança e normas globais; 2) empoderamento econômico; 3) prevenção e eliminação da violência contra mulheres e meninas, paz e segurança e ação humanitária (ONU, 2015 *apud* Corrêa; Nalini, 2023, p. 212).

O empoderamento feminino adquiriu dimensão global ao ser incorporado como um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), integrando a Agenda Global 2030, estabelecida pela ONU, em 2015, por meio de um pacto global firmado por 193 países. Esse objetivo assevera a participação plena e igualdade de

oportunidades para as mulheres, de modo que engajam na promoção do desenvolvimento sustentável, sendo reconhecido como um direito humano fundamental e um alicerce essencial para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável (ONU, 2015 *apud* Corrêa; Nalini, 2023).

A ONU Mulheres Brasil, em parceria com a Rede Brasileira do Pacto Global, orientada pela diretriz global dos Princípios de Empoderamento das Mulheres (*Women's Principles Empowerment – WEPs*), que é fundamental para estabelecer e fortalecer colaborações com o setor empresarial, visa intensificar o comprometimento e aprimorar as habilidades para combater a discriminação contra as mulheres. Essa iniciativa descreve sete princípios, a saber:

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar o empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing.
6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.
7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero (ONU, 2015, n. p.).

Observar o progresso das mulheres ao longo dos séculos, após enfrentarem o patriarcado e preconceitos, é imprescindível. Contudo, faz-se necessário analisar a intencionalidade desse desenvolvimento no contexto dominado pelo capitalismo e suas conexões com o mercado financeiro e seus objetivos.

No cenário brasileiro, a ONU Mulheres estabelece parcerias sólidas com empresas do setor público e privado, incluindo fundações ou institutos associados. Destacam-se exemplos notáveis, como a Avon e seu instituto, a Coca-Cola e seu instituto, a Dow Chemicals (liderando uma aliança com empresas como Cargill, Cummins, Hays, Ernest & Young, KPMG e Whirlpool), a Fundação Ford, Itaipu Binacional, Petrobrás, Furnas, Lojas Renner, Atento, Unibanco, Bradesco, Mastercard, Carrefour, Thoughtworks, UNILEVER, Bolsa de Valores, agências de notícias, grupos de mídia e empresas de publicidade, entre outras (ONU, 2015). A questão central a ser abordada é: qual a intencionalidade por trás dessas parcerias

privadas em relação à afirmação e autonomia da mulher? Essa indagação é vital para compreender o impacto real e as intenções subjacentes dessas colaborações na promoção da igualdade de gênero.

O empoderamento das mulheres é expressivamente relevante na promoção da igualdade de gênero e inclusão, impulsionando não apenas os negócios, mas também melhorando a qualidade de vida e contribuindo para o desenvolvimento do país. A promoção do empoderamento feminino não beneficia apenas as mulheres, mas também gera impactos positivos abrangentes em diversos aspectos da sociedade, especialmente na economia, impulsionada pela atuação das mulheres no mercado de trabalho.

A recente promulgação da Lei da Igualdade Salarial n.º 14.611, em 3 de julho de 2023, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, marca uma mudança na disparidade salarial de gênero. O art. 2º da lei estabelece que a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens, ao realizar trabalho de igual valor ou no exercício da mesma função, é obrigatória e será garantida nos termos da lei (Brasil, 2023).

Equacionar os salários entre homens e mulheres representa um avanço significativo para promover a igualdade de gênero, beneficiando não apenas as mulheres, mas também contribuindo para a justiça e equidade na sociedade. Essa medida é considerada mais uma conquista para o empoderamento feminino.

A compreensão da importância do empoderamento feminino, tanto em nível individual quanto coletivo e emancipatório, está intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais e opressões estruturais enfrentadas pelas mulheres ao longo da história. Essa compreensão não se restringe à identidade feminina, mas abrange a coletividade da identidade negra, dos excluídos e marginalizados socialmente, e dos grupos vulneráveis. Nesse contexto, conforme destacado por Hooks (2019), a educação possibilita que indivíduos críticos e conscientes formem coletivos empoderados por meio do engajamento.

Importa asseverar que a luta pela igualdade vai além do âmbito salarial e precisa ser abraçada de maneira ampla, considerando as complexas dinâmicas sociais e opressões estruturais. O empoderamento feminino, ancorado na educação e na conscientização, emerge como uma força motriz capaz de transformar não apenas a condição das mulheres, mas também a sociedade como um todo, promovendo coletividade e engajamento para um futuro mais igualitário e justo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender os desafios enfrentados na escolarização feminina na EJA, investigando sua subordinação histórica, a conexão com o mercado de trabalho e as ramificações nessa modalidade educacional. Além disso, buscou identificar fatores que interferem na evasão/permanência das mulheres na EJA, considerando-a como uma oportunidade para emancipação e autonomia no âmbito profissional.

No tocante à problemática levantada, que indaga sobre o impacto das políticas públicas aplicadas à EJA na qualidade e na continuidade da educação feminina, assim como sua potencial contribuição para a autonomia e emancipação, compreende-se que essa indagação direciona a pesquisa para a avaliação do papel dessas políticas na qualidade e continuidade da educação das mulheres na EJA, bem como para a análise do potencial emancipatório desta modalidade. Essas questões foram abordadas ao longo da dissertação, valendo-se da metodologia de revisão bibliográfica e análise de dados provenientes de fontes confiáveis, como INEP, IBGE, Dieese e IPEA. Essa abordagem permitiu examinar as políticas públicas na EJA e seus impactos na qualidade educacional e na permanência do público feminino. Além disso, a relação entre EJA e autonomia feminina foi examinada, destacando a relevância da educação na promoção da igualdade de gênero e na superação da subordinação histórica das mulheres.

O primeiro capítulo explorou a evolução da escolarização feminina, situando-a no contexto social, político e histórico. Enfatizou-se a persistente subordinação histórica das mulheres e sua interligação com o universo do trabalho. Além disso, foram apresentadas algumas políticas educacionais da EJA em um contexto permeado pelo neoliberalismo, com uma análise aprofundada sobre como esse cenário impacta as oportunidades educacionais disponíveis para as mulheres.

A constatação revelou que a trajetória da escolarização feminina está intrinsecamente vinculada à sua subordinação histórica e à sua relação com o mercado de trabalho. Adicionalmente, as políticas educacionais da EJA, inseridas em um contexto neoliberal, exercem efeitos prejudiciais nas oportunidades educacionais, no acesso e na permanência, estimulando as desigualdades educacionais de gênero e dificultando o acesso a uma educação de qualidade e relevante para as mulheres. Essa situação pode resultar, posteriormente, em um



número significativo de analfabetos funcionais detentores de certificados. Portanto, torna-se imperativo compreender até que ponto essas políticas contribuem para a autonomia do gênero feminino nessa modalidade de ensino, visando a superação das disparidades de gênero e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais com qualidade.

O segundo capítulo tratou da persistente subordinação histórica da mulher e os elementos que exercem influência sobre sua permanência ou evasão na EJA. Inicialmente, destacou-se que as mulheres inseridas nessa modalidade carregam consigo as cicatrizes de lutas travadas diante das adversidades da vida, em busca de processos humanos fundamentados em direitos, justiça e dignidade. Posteriormente, foram analisados alguns fatores que impactam a permanência das mulheres na EJA, tais como a escassez de tempo, a sobrecarga de trabalho, a ausência de apoio familiar, limitações financeiras e carência de estímulo. Por fim, ressaltou-se que a subordinação histórica das mulheres constitui um elemento determinante que incide diretamente sobre a decisão de permanecer ou evadir-se da EJA.

Diante desse contexto, é fundamental que as políticas públicas educacionais adotem abordagens mais inclusivas, considerando as particularidades das mulheres na EJA. Essa abordagem visa assegurar a equidade de oportunidades e promover a autonomia feminina, reforçando a necessidade de adequação das estratégias governamentais para enfrentar os desafios específicos vivenciados por esse público.

O terceiro capítulo teve por objetivo analisar a EJA como uma via para a emancipação e a autonomia da mulher no contexto profissional. Para tanto, foram abordadas a relevância da educação na vida das mulheres e a sua posição central como elemento crucial para promover a equidade de gênero e superar a subordinação histórica desse grupo. No âmbito dessa discussão, a EJA foi identificada como um instrumento de inclusão e proporcionadora de oportunidades laborais para aquelas que não puderam concluir sua formação educacional no tempo convencional.

Ademais, examinou-se a importância da EJA na promoção da autonomia feminina no cenário profissional. Destacou-se que a educação desempenha um papel transformador na realidade das mulheres, possibilitando a superação das dinâmicas de dominação e submissão que, ao longo da história, foram impostas a elas. Essa análise revelou também que a EJA está em declínio, devido à negligência

decorrente do descaso político. Embora essa modalidade de ensino não possa resolver todas as problemáticas envolvendo as mulheres, trata-se de uma ferramenta significativa para fomentar a emancipação feminina, proporcionando-lhes os meios para exercer autonomia no ambiente de trabalho. Conseqüentemente, a EJA se configura como um agente potencializador de mudanças substanciais nas vidas das mulheres.

Importa salientar que a análise efetuada revelou avanços significativos na legislação relativa à escolarização feminina, impulsionados, primordialmente, pelos esforços dos movimentos feministas. As Conferências Mundiais também desempenharam papel relevante ao incorporar a perspectiva de gênero na educação. No entanto, ao longo do tempo, muitos acordos pactuados foram postergados, resultando da escassez de investimentos e da priorização do Ensino Fundamental.

A compreensão de que a educação é a pedra angular para o desenvolvimento humano suscita indagações sobre a realidade educacional brasileira. No contexto da EJA, coexistem avanços e retrocessos, destacando-se a conquista formal do direito à educação, não obstante sua efetivação prática seja permeada pela precariedade da qualidade do ensino público. A fragmentação na intencionalidade de cumprimento desse direito associa-se, muitas vezes, a imperativos mercantis.

A EJA, historicamente sujeita a políticas descontínuas, enfrenta desafios agravados pelo atual cenário de fechamento de salas de aula, escolas, redução de matrículas e recursos. Segundo dados do IBGE (2022a), em 2021, 9,6 milhões de pessoas eram analfabetas, evidenciando a importância essencial da alfabetização. Minha experiência como alfabetizadora destaca a significância desse processo na vida das mulheres, sublinhando a necessidade premente de atenção a políticas educacionais eficazes. A reprodução das desigualdades, como observado, repousa em uma estrutura sem equidade de oportunidades educacionais.

O declínio no número de escolas públicas oferecendo EJA, conforme dados do INEP, Censo Escolar (2022), contraria a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Portanto, suscita a reflexão sobre a alocação de recursos, especialmente diante do aumento de investimentos para a certificação do Encceja. A incoerência nas políticas educacionais exige uma investigação mais aprofundada para compreender as razões subjacentes a esse fenômeno. É fundamental

direcionar esforços para a reversão desse quadro e promover políticas que efetivamente ampliem o acesso e a qualidade da EJA.

Constatou-se que a apreensão dos desafios inerentes à escolarização feminina na EJA é potencializada pela interação de aspectos sócio-históricos e legais. Nesse contexto, faz-se presente a interferência da postura neoliberal, a qual obstaculiza a asseguuração do direito à educação com excelência, contribuindo para reforçar a negligência estatal e intensificar disparidades sociais.

Com base na análise empreendida, pode-se afirmar que o papel subalterno da mulher em relação ao homem remonta ao Período Colonial, estendendo-se por outras eras históricas. Essa submissão evidencia uma perspectiva distorcida e excludente que favorece a classe dominante. A mulher enfrenta obstáculos de ordem social e financeira para alcançar o direito de estudar ou dar continuidade aos estudos, incluindo pobreza, trabalho precoce, patriarcado e violência, fatores que impactam negativamente e propiciam a desistência ao longo da vida. Contudo, a EJA continua a ser uma via para o acesso à educação formal, possibilitando a emancipação física, financeira e psicológica para muitas mulheres.

Conscientes de que a igualdade de gênero e o direito à educação estão intrinsecamente vinculados, desconstruir a disparidade de gênero implica proporcionar acesso a todos, homens e mulheres, brancos e negros, indígenas e pobres, sem exceção, mediante oferta de educação qualificada e gratuita, e eliminando a subordinação feminina. Assim, é de incumbência de todos exigir o cumprimento dos acordos internacionais firmados entre a ONU e os governos, garantindo o acesso à educação como direito subjetivo, com oferta de educação pública, gratuita, igualdade de oportunidades e qualidade de ensino.

Ao destacar as mulheres como fulcro do processo relacionado ao direito à educação e ao trabalho, são identificadas iniciativas e legislações que propiciaram esse acesso. Todavia, a despeito dos avanços, as mulheres ainda enfrentam diversos obstáculos, incluindo o racismo, o sexismo e a desvalorização no mercado de trabalho.

Se no passado predominava o poder da sociedade patriarcal, as mulheres, hoje, se veem atreladas ao trabalho, enfrentando a tripla jornada e, em muitos casos, assumindo o papel de chefes de família. A visão neoliberalista contribui negativamente para essa realidade de exploração capitalista, em que muitas

mulheres trabalham em empregos informais ou, quando formais, recebem salários baixos, inferiores aos dos homens.

A luta feminina persiste, mesmo após várias conquistas. As políticas educacionais para a EJA, quando bem implementadas, podem desempenhar um papel crucial na vida das mulheres, oferecendo oportunidades de aprendizado e reflexão que contribuem para seu desenvolvimento social e pessoal, promovendo seu empoderamento.

Considerando esse cenário, é preciso efetivar o direito à educação e reconhecer que o ambiente escolar cumpre papel fundamental no processo de práticas de empoderamento entre jovens e adultos, reconstruindo possibilidades para aprendizagens que influenciam a prática social em que estão inseridos.

Diante disso, fica evidente a necessidade de leis mais incisivas e programas que beneficiem as mulheres, aliados a uma educação que atue em seu favor, suprimindo a dependência financeira e promovendo mudanças em sua condição social. Desenvolver políticas estrategicamente planejadas, que contemplem as mulheres com ações efetivas, como o aumento do número de creches, o combate à violência e a concessão de ajuda de custo para incentivar os estudos, emerge como ação imprescindível para assegurar seus direitos.

Com base no exposto, entende-se que este estudo contribui com as discussões do campo acadêmico, visando ampliar o entendimento dos desafios enfrentados na escolarização de mulheres na EJA, destacando a necessidade de políticas mais eficazes e de uma educação comprometida com a igualdade de gênero e a justiça social. A reflexão sobre os aspectos que envolvem o retrocesso na EJA e os desafios das mulheres nesse contexto é essencial para orientar estudos futuros em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital – SPREAD, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49435/1/METODOLOGIA%20DO%20TRABALHO%20CIENT%20c3%8dFICO.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ALONSO, A. R. **O sexo feminino nos livros didáticos de Biologia**: uma análise na EJA na Escola Nova Sociedade no município de Nova Santa Rita-RS. 2020. 56 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ALVES, Y. C. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA**: o papel da escola no empoderamento feminino. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ARAÚJO, M. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação em Questão**, v. 36, n. 22, p. 240-242, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3975/3242>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Uma escola para jovens e adultos**. Conferência - Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, São Paulo, 2003.

ASSIS, A. E. S. Q.; FIGUEIREDO, R. P. de. O esculpir da mulher brasileira: violência, submissão e resistência. **Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania**, v. 5, n. 1, p. 202-216, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://revistadoidcc.com.br/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 03 maio 2023.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

BASEGGIO, J. K.; SILVA, L. F. M. da. As condições femininas no Brasil colonial. **Revista Maiêutica**, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/228916700>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAGA, M. D. U. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2022**. 2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **A EJA que temos e a EJA que queremos: Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/noticias/a-eja-que-temos-e-a-eja-que-queremos>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Escritos de Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CORRÊA, L. M. M.; NALINI, L. E. G. Revisão sistemática de estudos realizados no Brasil utilizando índices de mensuração de empoderamento feminino. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 33, n. 1, p. 210-220, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13222>. Acesso em: 22 set. 2023.

CÓSSIO, M. de. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CRUZ, N. C. da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior Público. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CRUZ, V. A. de R.; CRUZ, N. C. da. Mulheres e EJA: os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos. **Revista de Ciências Humanas e Linguagens – ABATIRÁ**, v. 1, n. 2, p. 503-525, jul./dez. 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Síntese especial: subsídios para debate**. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2023/sinteseEspecial13.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs). **Pesquisa social: método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Revista**

**Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxX8Qjr>. Acesso em: 23 set. 2023.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERREIRA, M. J. de R. **Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT**. 2017, 285 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FIALHO, L. M. F.; DUKE, D. Dossiê: Mulheres na História da Educação: formação e profissionalização. **Revista Educação UNISINOS**, v. 23, n. 1, p. 1-5, jan./mar. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-62102019000100003](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000100003). Acesso em: 13 nov. 2023.

FONTELLA, C. R. de F. **Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em Debate**, ano 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, L. M. Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920. **Revista Direito & Práxis**, v. 7, n. 13, p. 176-203, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/16786>. Acesso em: 19 set. 2023.



GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 19 set. 2023.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2023.

HONORATO, R. F. de S. **Gênero nas políticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos**: trajetórias, influências e textos. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2017.

HOOKS, B. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Media Fashion, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Analfabetismo no Brasil**: um retrato da desigualdade. 2022a. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/analfabetismo-no-brasil-um-retrato-da-desigualdade>. Acesso em: 06 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação: Conheça o Brasil - População**. 2022b. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2022**: revelando as dimensões da violência contra minorias sociais. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1982-pre-lancamento.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **De política pública à ideologia de gênero**: o processo de (des)institucionalização das políticas para as mulheres de 2003 a 2020. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13870-pesquisa-mostra-os-retrocessos-nas-politicas-para-mulheres-no-brasil>. Acesso em: 10 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, F. V.; WIESE, A. F.; HARACEMIV, S. M. C. As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 131-150, jul./set. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432021000300131&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432021000300131&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOURO, G. L. **A história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/51940>. Acesso em: 30 out. 2023.

MELLO, P. E. D. de. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos. *In*: PAIVA, J. (Org.). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. p. 79-96.

MODEL, E. S. **Educação tecnológica ao alcance de todas?** A invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas produzidas por Instituições Federais do Sul do Brasil. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOURA, J. O. L. de S. **Os caminhos das mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: da evasão ao retorno. Curitiba: CRV, 2022.

NASCIMENTO, S. M. do; CAVALCANTE, C. V. A escola e a reprodução das desigualdades: segundo o olhar crítico de Bourdieu. **Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 133-142, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://faculdadeitapuranga.com.br/arquivos\\_enviados/'-'/sonia.pdf](https://faculdadeitapuranga.com.br/arquivos_enviados/'-'/sonia.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

NASCIMENTO, D. R. S. Cárcere X Inclusão Sócio-Educacional Na Educação De Jovens E Adultos. **Revista Minerva PY**, 2017. Disponível em [minerva.edu.py/archivo/11/7/Dulce artigo 2019.pdf](http://minerva.edu.py/archivo/11/7/Dulce%20artigo%202019.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório da ONU Mulheres destaca política econômica e social do Brasil com perspectiva de gênero**. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/relatorio-da-onu-mulheres-destaca-politica-economica-e-social-do-brasil-com-perspectiva-de-genero/pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Programa da CONFINTEA VI**: Vivendo e aprendendo para um futuro viável - o poder da aprendizagem e da educação de adultos. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PALÁCIOS, K. C. M.; REIS, M. das G. F. de A. dos; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/39169/pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. de A. L. G.; SEMZEZEM, P. Mulher, escolarização e tendências em curso. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 306-323, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46118>. Acesso em: 12 maio 2023.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660/682>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

SALDANHA, B. C.; SALDANHA, D. S.; SALDANHA, D. S.; SANTOS, W. B. dos. O Processo de (re)inserção das mulheres na Educação de Jovens e Adultos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2022, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande, PB: Realize, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81055>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, J. M. dos. **Implicações de gênero no processo de escolarização**: os motivos que levaram as mulheres a estudar na EJA. 2014. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2014.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempo de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 12 maio 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. 1989. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%c3%aanero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%c3%aanero-Joan%20Scott.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, A. **Gênero e Raça na EJA**: afinando a agenda para as políticas públicas – os desafios atuais das políticas da EJA. Fóruns de EJA do Brasil. 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org.br.mg/files/G%C3%8ANERO%20E%20R A%C3%87A%20NA%20EJA.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, L. da C.; FREITAS, L. G. de. Pedagogia feminista: o que é, quem pratica? *In*: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 5., 2019, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis, GO: UEG, 2019. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12923>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOARES, F. F. G. **A relação dialógica**: mulher e EJA na construção da consciência feminista. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2017.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, J. O. L. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: Da evasão ao retorno**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, F. P. **Estudos sobre os determinantes do abismo digital no Brasil**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Políticas Públicas e Governo, Brasília, Distrito Federal, 2021.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-26, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61413>. Acesso em: 19 maio 2023.

VIOTTI, M. L. R. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_beijing.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

WACHOWICZ, L. A. A. Confrontando educação de jovens e adultos (EJA) com a educação a distância (EaD) na legislação brasileira. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 29, p. 394-407, 2018. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1486>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WOOLF, V. Profissões para mulheres. *In*: FLORA, L. M. (Org.). **O Momento Total: Ensaios de Virgínia Woolf**. Lisboa: Ulmeiro, 1985.