



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS XVII – BOM JESUS DA LAPA

PATRÍCIA CHAVES DO NASCIMENTO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Bom Jesus da Lapa

2024

PATRÍCIA CHAVES DO NASCIMENTO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientadora: Ma. Isaura Francisco de Oliveira.

Bom Jesus da Lapa


2024

PATRÍCIA CHAVES DO NASCIMENTO


**PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DE MULHERES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES**

Aprovado em: 16 de agosto de 2024


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA**
Data: 28/05/2025 18:13:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Ma. Isaura Francisco de Oliveira – Orientadora Mestre em
Educação de Jovens e Adultos pela MPEJA Universidade do
Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **EDNA SOUZA MOREIRA**
Data: 26/05/2025 20:14:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Edna de Souza Moreira – Professora de TCC e Avaliadora Doutora em
Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG Universidade do Estado
da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **DEYSE QUEIROS SANTOS**
Data: 31/05/2025 12:16:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Ma. Deyse Queirós Santos – Avaliadora Mestre em
Educação de Jovens e Adultos pela MPEJA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

A Deus; à minha querida e amada mãe; aos meus
irmãos, demais familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer...

Agradeço primeiro a Deus; sem Ele, jamais poderia ter realizado o sonho da graduação. Ao longo de todos esses anos de vida acadêmica, tenho recebido as bênçãos do Senhor, que me sustentaram e me fizeram acreditar que um dia a vitória chegaria.

Agradeço à minha amada mãe, Lurdes Eduardo, meu porto seguro, uma mulher forte e guerreira, que sempre manteve viva a fé e a esperança na realização desse sonho. Ela sempre me ajudou em todos os momentos, me incentivou e vibrou comigo em todas as conquistas alcançadas.

Aos meus queridos irmãos, Luzinete, Lúcia e Joaquim, e aos meus sobrinhos, Lucas, Ester e Samuel, que desde o início foram meus maiores incentivadores, sempre me apoiaram e ajudaram nos momentos difíceis.

Agradeço também à minha querida tia Geraldina (tia Gê) e ao meu primo Guilherme, pelo apoio, conselhos e acolhida em todos os momentos dessa árdua trajetória universitária.

Agradeço às amigas que o Senhor me presenteou, Verônica Cristina, Vitória Rodrigues e Marlene Vaz (*in memoriam*). Sem o apoio, a alegria e a paciência de vocês, essa caminhada teria sido mais difícil.

Ao meu trio universitário, aquelas que se tornaram amigas para a vida, Larissa de Jesus e Beatriz Maria, todo o apoio, amor e companheirismo construídos ao longo desses seis anos foram fundamentais para a chegada desse momento.

Agradeço imensamente à minha orientadora e professora, Ma. Isaura Francisco, mulher de extrema inteligência e sabedoria, que desde o quarto semestre tem me inspirado na busca pelo conhecimento. Agradeço a paciência, o carinho e a orientação nesse período acadêmico.

À professora Dr. Edna Moreira, pela atenção, carinho e dedicação em todos os momentos.

Agradeço também à professora Ma. Deyse Queirós, por aceitar o convite para compor a minha banca como avaliadora.

A todas as pessoas envolvidas no meu processo formativo: minha eterna gratidão!

“Por isso, vos digo que tudo quanto em oração pedirdes, crede que recebestes, e será assim convosco” (Marcos 11:24).

NASCIMENTO, Patrícia Chaves do. **Práticas educativas e permanência de mulheres na educação de jovens, adultos e idosos: análise de teses e dissertações.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2024.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso visa: analisar como as práticas educativas e a permanência de mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas têm sido abordadas nas teses e dissertações disponíveis na Capes no período entre 2013 e 2023. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas investigações acerca da trajetória histórica da educação de pessoas jovens, adultas e idosas à luz das Constituições promulgadas ao longo da história do país. Para compreender as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na contemporaneidade em busca pelo direito à educação é realizada uma investigação acerca da educação feminina no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Além disso, destaca-se a presença das mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com o intuito de entender o perfil, os desafios enfrentados para acessar e permanecer no ambiente educativo e os fatores que as motivaram a retornar à escola. No que se refere às práticas educativas, discute-se a influência dessas práticas na permanência das mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. O percurso metodológico trilhado para a construção deste trabalho baseia-se no método materialista histórico e dialético, sob a perspectiva da abordagem qualitativa. A pesquisa é caracterizada pela análise documental, realizando-se um levantamento sistemático das teses e dissertações disponíveis no catálogo da Capes relacionadas ao tema, por meio do estado da arte. O procedimento de análise dos dados fundamenta-se na análise de conteúdo. Os resultados obtidos mostram que ainda há escassez de pesquisas sobre o impacto das práticas educativas na permanência das mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, indicando a necessidade de mais estudos que abordem esse assunto. Além disso, os achados indicam que práticas educativas progressistas e a escola como um ambiente democrático e acolhedor são fundamentais para a permanência de mulheres que retornam às instituições de ensino na busca pela realização dos sonhos e pela qualificação profissional.

Palavras-chave: mulher; educação de pessoas jovens adultas e idosas; praticas educativas; permanência; educação.

NASCIMENTO, Patrícia Chaves do. **Educational practices and permanence of women in the education of young people, adults and the elderly**: analysis of theses and dissertations. 2024. Course Conclusion Work (Graduation in Pedagogy) – State University of Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2024.

SUMMARY

This course conclusion work aims to: analyze how educational practices and the permanence of women in the education of young, adult and elderly people have been addressed in the theses and dissertations available at capes in the period from 2013 to 2023. To achieve the results achieved, an investigation was carried out on the historical trajectory of the education of young, adult and elderly people, in light of the seven Brazilian constitutions that were promulgated throughout the country's history. To understand the difficulties faced by women in contemporary times in the search for the right to education, an investigation is carried out on female education in Brazil, from the colonial period to the present day. Furthermore, the presence of women in the education of young, adult and elderly people stands out, with the aim of understanding their profile, the challenges faced in accessing and remaining in the educational environment and the factors that motivated them to return to school. With regard to educational practices, the influence of these practices on the permanence of women in the education of young, adult and elderly people is discussed. The methodological path followed for the construction of this work was based on the historical and dialectical materialist method, from the perspective of a qualitative approach. The research was characterized by documentary analysis, with a systematic survey of the theses and dissertations available in the capes catalog related to the topic, using a state of the art. The data analysis procedure was based on content analysis. The results obtained show that there is still a lack of research on the impact of educational practices on women's retention in the education of young, adult and elderly people, signaling the need for more studies that address this subject. Furthermore, the findings indicate that progressive educational practices and the school as a democratic and welcoming environment are fundamental for the permanence of women who return to educational institutions, in search of realizing their dreams and professional qualifications.

Keywords: woman; education of young adults and elderly people; educational practices; permanence; education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: FIGURA, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1 - Trilha metodológica da pesquisa	20
Quadro 1 - Dissertações encontradas no banco de dados da Capes que abordam sobre a prática educativa e permanência da mulher na EPJAI	20
Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas que abordam a presença da mulher na EPJAI .	21
Quadro 3 - Resumo das Constituições Federais, considerando a tipologia, nomenclatura e atendimento à EPJAI.....	30
Quadro 4 - Trabalhos selecionados sobre o percurso histórico da educação das mulheres e a luta do movimento feminista.....	32
Quadro 5 - Teses e dissertações selecionadas que abordam a presença da mulher na EPJAI .	43
Quadro 6 - Dissertações encontradas no banco de dados da Capes que abordam sobre a prática educativa e permanência da mulher na EPJAI	59
Gráfico 1 - Quantitativo de homens e mulheres que frequentaram o ensino superior nos últimos anos	39
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo entre homens e mulheres de 15 anos ou mais nos últimos anos.....	48
Gráfico 3 - Estudantes do sexo masculino na Educação de Pessoas Jovens e Adultas por ano	49
Gráfico 4 - Estudantes do sexo feminino na Educação de Pessoas Jovens e Adultas por ano..	49

LISTA DE ABREVIATURAS

CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
RJ	Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA	15
3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS, O DIREITO DE ESTUDAR.....	22
3.1 Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas ao longo da história	22
4 A EDUCAÇÃO DA MULHER NO BRASIL.....	32
4.1 Apanhado histórico acerca da educação da mulher no âmbito nacional	32
5 A PRESENÇA DA MULHER NA EJA	41
5.1 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.....	41
5.2 O perfil das mulheres presentes na EPJAI e os percalços encontrados para acessar e permanecer no espaço educativo	42
5.3 Os aspectos que promovem a reintegração da mulher jovem, adulta e idosa na sala de aula	45
6 PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DA MULHER NA ESCOLA.....	52
6.1 Tecendo reflexões sobre as práticas educativas	52
6.2 Tecendo reflexões sobre a permanência dos estudantes da EPJAI	54
6.3 As práticas educativas e a permanência das mulheres da EPJAI na escola	55
7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA.....	62
REFERÊNCIAS.....	64

1 APRESENTAÇÃO

Ao longo da história, as mulheres foram privadas do acesso aos direitos humanos básicos outrora conquistados. A discriminação de gênero, arraigada em nossa sociedade desde os primórdios da colonização, persiste até hoje, resultando na ampla invisibilidade das mulheres como detentoras de direitos sociais, políticos e educacionais (Louro, 1997a). Mesmo diante das revoluções e transformações históricas, culturais, econômicas, educacionais e sociais, a mulher ainda é vítima da opressão sexista que segrega, maltrata e oprime aquelas que carregam na memória, no corpo e na alma as marcas da desigualdade.

Durante o período colonial e imperial do Brasil, a identidade da mulher estava associada à figura da esposa dedicada ao lar, à mãe, empregada, freira ou até mesmo escrava. Nesse contexto, a mulher era vista principalmente como um ser destinado à reprodução, cuja existência deveria ser devotada ao marido, aos filhos e às normas estabelecidas pela religião. A vida privada, focada nas obrigações matrimoniais, na gestão do lar e na educação dos filhos, aliada à proibição de uma participação mais ativa na esfera pública, restringiu a mulher a uma vida reclusa por muitos anos, sem acesso a direitos, educação ou espaço social.

Nesse caminho, a constituição do gênero feminino na história e na cultura foi permeada por práticas discursivas segregacionistas e sexistas que se manifestaram por meio de uma dominação do poder sobre o gênero feminino, que perdurou por muitos anos e ainda persiste na atualidade. Essas práticas, ao longo da história, impediram que as mulheres assumissem papéis de destaque no campo social e ocupassem espaços educacionais, uma vez que a autoridade masculina prevaleceu, consolidando uma hierarquia de poder (Duarte, 2018).

A hierarquia do poder masculino sobre o feminino impediu as mulheres de atuarem como protagonistas de suas histórias, visto que no meio social o papel da mulher era associado à “[...] esfera do privado, o mundo doméstico [...]” (Louro, 1997a, p. 16). Essa percepção estereotipada restringiu, por muito tempo, a mulher dos seus direitos, da sua liberdade e do acesso à educação.

Nesse cenário, a trajetória das mulheres rumo ao acesso à educação, ao longo da história, foi repleta de desafios, especialmente no que diz respeito às estudantes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). O processo educativo dessas mulheres ocorreu de maneira tardia. Para a maioria delas, o retorno à escola representa a realização de um sonho e a conquista de um direito que foi negado anteriormente.

As mulheres que ingressam na EPJAI são marcadas por desigualdades. Muitas são mães de famílias pobres, trabalhadoras, que desde a infância foram arrancadas das escolas e obrigadas

a entrar no mercado de trabalho. São esposas que, somente agora, com o apoio e incentivo dos filhos, conseguem acessar e permanecer na escola. Essas mulheres, ao retornarem ao processo de escolarização, buscam realizar o sonho de aprender a ler e escrever, de finalmente se sentirem pertencentes à sociedade letrada, de ampliar seus horizontes e encontrar novas oportunidades no campo do trabalho e da educação. Elas são motivadas pela realização de sonhos e pela melhoria de vida.

Impulsionadas pelo desejo de retomar os estudos, as mulheres da EPJAI ingressam neste ambiente educacional com aspirações e metas a serem alcançadas. Entretanto, embora estejam motivadas, enfrentam o desafio da permanência neste percurso educativo. A continuidade no processo educacional na EPJAI é especialmente difícil, já que a maioria destas mulheres provém de contextos de pobreza e são, na sua grande parte, as principais responsáveis pelo sustento de suas famílias. Além disso, precisam conciliar diversas obrigações familiares e sociais, que frequentemente as impedem de prosseguir nos estudos.

Nesse sentido, essas mulheres que se esforçam para continuar nos estudos buscam na família, no trabalho, nos sonhos e nas metas a força necessária para persistir. Entre os aspectos que se mostram fundamentais para sua permanência nas instituições de ensino destaca-se a acolhida proporcionada pela escola, as interações construídas entre os estudantes e seus colegas, assim como entre estudantes e professores, além das práticas educativas progressistas. Segundo Freire (1996, p. 53), essas práticas incluem “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...], da permanência”.

Considerando o que foi apresentado, é fundamental que as práticas educativas que favorecem a permanência das mulheres na EPJAI sejam amplamente discutidas e compreendidas. Atualmente, as mulheres enfrentam desafios sociais, familiares, laborais e financeiros para acessar e permanecer na escola, além de se depararem com um ambiente educacional excludente. Este ambiente adota práticas hegemônicas capitalistas voltadas para a formação de mão de obra específica para o mercado. Tais práticas, pautadas no sexismo e na educação bancária, servem para oprimir e marginalizar as mulheres da classe popular, obstaculizando sua formação humana integral e a conquista de sua cidadania plena.

Diante disso, a relevância deste trabalho no âmbito pessoal reside em: compreender, como estudante de pedagogia, como as práticas educativas podem contribuir para a minha prática educativa e pedagógica como professora da EPJAI. Visto que não apenas as mulheres, mas o público da EPJAI carrega histórias, saberes e vivências distintas das crianças na Educação Infantil, é essencial que os professores sejam críticos, progressistas, reflexivos e

capacitados epistemologicamente para atender às necessidades e particularidades desses sujeitos.

A relevância acadêmica está na pesquisa de uma temática ainda pouco explorada no meio acadêmico. Dado que a permanência de jovens, adultos e idosos representa um desafio para professores, diretores, coordenadores e para o corpo escolar, esta pesquisa pode contribuir para a nossa compreensão sobre como as práticas educativas influenciam na permanência das mulheres. Os dados obtidos podem servir como fonte e inspiração para futuras leituras, discussões e pesquisas sobre este tema de extrema importância tanto para o meio acadêmico quanto social, que, até então, não é debatido e pesquisado com a profundidade e a amplitude necessárias.

A relevância social reside em contribuir para a divulgação de práticas educativas que auxiliam na permanência das mulheres na escola. A evasão escolar constitui um dos grandes problemas enfrentados na EPJAI. Práticas educativas progressistas, motivação proporcionada pelos professores, bem como acolhimento no ambiente educativo, revelam-se fatores fundamentais para a permanência das mulheres na educação. Os dados apresentados na pesquisa colaboram para a redução dos altos níveis de evasão escolar no público da EPJAI e para um aumento significativo no número de pessoas escolarizadas.

Diante do exposto, e considerando que a EPJAI é uma modalidade de suma importância na educação das mulheres que não conseguiram acessar o direito à instrução formal na idade adequada, esta pesquisa buscará responder ao seguinte questionamento: como as práticas educativas e a permanência das mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas têm sido abordadas nas teses e dissertações disponíveis na Capes no período entre 2013 e 2023?

Com base nesse questionamento, objetivamos, de forma geral, analisar como as práticas educativas e a permanência de mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas têm sido abordadas nas teses e dissertações disponíveis na Capes no período de 2013 a 2023. Os objetivos específicos são: analisar as temáticas abordadas nos trabalhos sobre as práticas educativas e a permanência de mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas disponíveis nas teses e dissertações da Capes no período de 2013 a 2023; analisar os aspectos teórico-metodológicos presentes nas teses e dissertações da Capes que versam sobre as práticas educativas e a permanência de mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; e analisar o que as teses e dissertações da Capes revelam sobre a influência das práticas educativas na permanência de mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

A metodologia da pesquisa foi delineada com base no método materialista histórico e dialético, fundamentada em uma abordagem qualitativa e utilizando a pesquisa documental

como tipologia. O procedimento de análise dos dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2016).

Nessas tessituras, a pesquisa encontra-se referendada nos seguintes escritos: Constituição do Brasil (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Citamos Frigotto (1987), Paiva (2006), Freire (1981), Arroyo (2007) e Vieira (2007) para compreender a situação da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). No intuito de discutir a categoria mulher, apoiamos-nos em Louro (1997a, 1997b), Hooks (2018), Ribeiro (2006), Silva (1977) e Pimentel (2008). Quanto às práticas educativas, fundamentamos-nos em Crusoé, Moreira e Pina (2014), Libâneo (2017), Saviani (1994), Zabala (1998) e Freire (1996, 2001). Para o conceito de permanência, utilizamos Carmo e Carmo (2014) e Oliveira (2018).

Desse modo, para uma melhor compreensão desta monografia, a pesquisa foi dividida, além desta seção introdutória, em outros seis tópicos. A segunda seção expõe o percurso metodológico. A terceira seção aborda o percurso histórico da EPJAI à luz das Constituições promulgadas no Brasil. A quarta seção trata da educação da mulher no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade. A quinta seção discute a presença da mulher na EPJAI, considerando os aspectos que contribuíram para a desistência, retorno e permanência destas mulheres na sala de aula. A sexta seção enfoca as práticas educativas progressistas na permanência do processo educativo das mulheres. Por fim, apresentamos as considerações acerca da pesquisa.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico de uma pesquisa científica é o ponto-chave que direciona o pesquisador a conduzir corretamente as investigações sobre a realidade. Nessa perspectiva, Demo (1995, p. 11) denomina a metodologia como o “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Essa trajetória metodológica orienta-nos, na condição de pesquisadores, em busca de respostas aos questionamentos que surgem ao longo do processo investigativo.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, analisar como as práticas educativas e a permanência de mulheres na educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas têm sido abordadas nas produções científicas disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013 a 2023, fundamentamos nossas análises nas premissas do materialismo histórico e dialético, por acreditarmos que esse método examina a realidade, levando em conta a história, as relações materiais e sociais nas quais o ser humano está inserido. Assim, esse método permite compreender como o indivíduo transforma e é transformado pelo espaço que ocupa na sociedade. Nesse sentido, para Tozoni-Reis (2020),

O Método Materialista Histórico Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade (Tozoni-Reis, 2020, p. 74).

Nessas tessituras, o materialismo histórico e dialético busca desvelar a realidade histórica e material construída pelo homem em sociedade. Assim, de acordo com Tozoni-Reis (2020, p. 80), “a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através dos tempos, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência”. Isto posto, o materialismo histórico e dialético intenta compreender as relações sócio-históricas construídas pelo homem com o outro, o trabalho, a cultura, a sociedade e a educação.

Nessa direção, Tozoni-Reis (2020) ainda ressalta que o materialismo histórico e dialético, enquanto método de interpretação da realidade, tende a descobrir as leis dos fenômenos investigados, captar detalhadamente as articulações dos problemas que estão sendo estudados, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os contornam.

Assim, ao analisar a influência das práticas educativas na permanência de mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, à luz do materialismo histórico e dialético, procuramos compreender a realidade concreta, histórica e material das ações e contradições na permanência da mulher nesse contexto educativo. Dessa forma, a pesquisa foi delineada pelas categorias do método. Segundo Sérgio Castanho (1996, p. 16), as categorias do método “[...] são instrumentos, saídos da realidade objetiva, apropriados pelo pensamento para explicar a mesma realidade”. As categorias auxiliaram na compreensão das leis e fenômenos presentes na realidade concreta das mulheres da EPJAI.

Portanto, para compreendermos as leis e fenômenos presentes na realidade concreta do objeto de pesquisa, utilizamos a categoria contradição, que, para Triviños (1987, p. 54), é “uma interação entre os aspectos opostos”. A contradição caracteriza-se por compreender os elementos contraditórios presentes na realidade, na história e nas relações construídas pelo homem na sociedade. De acordo com Gadotti (1995, p. 26), os elementos contraditórios “coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo”. À vista disso, a categoria contradição estuda as contradições dos fenômenos, dos objetos, das leis que regem a sociedade e o homem.

Outra categoria presente na pesquisa é a totalidade. Gadotti (1995, p. 24-25, grifos do autor), explica que “a natureza se apresenta como um todo coerente onde os objetos e fenômenos são ligados entre si, [...]. O método dialético leva em conta essa **ação recíproca** e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa **totalidade** concreta”. A totalidade intenta compreender o fenômeno como um todo indivisível em partes. Gadotti (1995, p. 25) completa salientando: “Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo”. Assim, buscamos compreender a totalidade do objeto de pesquisa com base nessa categoria única e indivisível.

A abordagem metodológica desta monografia fundamentou-se na pesquisa de cunho qualitativa. Para Guerra (2014), na abordagem qualitativa o objetivo do cientista é aprofundar-se no entendimento dos fenômenos que estuda. Dessa forma, o pesquisador estuda as ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando esses fenômenos segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem a preocupação com a representatividade numérica, generalizações estatísticas ou relações lineares de causa e efeito.

Destaca-se que a pesquisa qualitativa visa investigar e compreender como as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos a partir da realidade vivenciada e das relações

construídas e estabelecidas no meio social. A pesquisa, então, baseou-se na abordagem qualitativa, visto que essa abordagem foi essencial na compreensão dos fenômenos estudados, por considerar a realidade histórica e social do objeto de pesquisa, possibilitando a interpretação e compreensão dos fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos do objeto pesquisado.

A fim de encontrar as respostas para os questionamentos da pesquisa utilizamos o estado da arte no levantamento sistemático das produções científicas sobre a temática. Na concepção de Marques e Benedictis (2024),

O estado da arte consiste na revisão bibliográfica sobre a produção científica de determinada temática em uma área específica de conhecimento. Essa revisão busca identificar quais teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa têm sido empregados para essa construção, bem como o que ainda requer discussão e que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas em questão e qual sua contribuição científica e social (Marques; Benedictis, 2024, p. 47).

Desse modo, o estado da arte representa uma etapa fundamental na condução de um trabalho acadêmico, pois guia o pesquisador no direcionamento dos métodos utilizados ao longo da investigação. Assim sendo, referencia-se o arcabouço teórico já elaborado acerca do objeto em pesquisa, de maneira crítica e reflexiva, no propósito de construir novos postulados pautados na força argumentativa do pesquisador (Marques; Benedictis, 2024).

Trabalhar com o estado da arte nesta pesquisa possibilitou a realização do levantamento sistemático das teses e dissertações presentes no catálogo da Capes, que abordam sobre as práticas educativas e a permanência da mulher na EPJAI, escritas entre os anos de 2013 e 2023.

Uma vez que o levantamento sistemático do estado da arte tem como objetivo mapear toda a literatura disponível sobre um determinado tema, é importante destacar que esta monografia é parte de uma pesquisa mais ampla. Esta pesquisa busca identificar, categorizar e analisar, de forma crítica e reflexiva, as práticas educativas e a permanência da mulher na Educação Profissional de Jovens e Adultos (EPJAI). Portanto, outras pesquisas com o mesmo foco estão sendo desenvolvidas.

Para o alcance dos objetivos traçados, optou-se pela pesquisa do tipo documental. A pesquisa documental consiste em analisar documentos, informações contidas em trabalhos acadêmicos, cartas, diários, revistas etc., de natureza primária ou secundária. Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), qualquer registro escrito utilizado como fonte de informação é considerado um documento. Assim, os documentos “podem nos dizer muitas

coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (Alves-Mazzotti; Gewandszajder 2002, p. 169).

A pesquisa documental possibilitou explorar uma gama de documentos relacionados ao objeto pesquisado. Esses documentos forneceram dados suficientes para conhecer e compreender a totalidade e as contradições do objeto. Nessa dinâmica, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) acentuam que a pesquisa documental “pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar”. Foi com base nesse pressuposto que a pesquisa documental proporcionou os elementos necessários para a compreensão da influência das práticas educativas na permanência das mulheres na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Dito isso, a análise documental da pesquisa seguiu os passos indicados por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Com a localização dos textos por intermédio da primeira classe de descritores: Práticas Educativas *and* Permanência *and* Mulher *and* EJA, no portal de teses e dissertações da Capes; entretanto, por meio dos descritores mencionados, foi encontrada apenas uma dissertação datada de 2010. Diante disso, optamos por uma segunda classe de descritores, sendo eles: Práticas Educativas *and* Permanência *and* Mulher, sendo localizadas 11 dissertações e cinco teses. Todavia, dos três escritos que correspondiam ao período selecionado para a pesquisa, nenhum dos trabalhos correlacionava-se ao tema da pesquisa. Assim sendo, decidimos pela terceira classe de descritores: Práticas Educativas *and* Mulher *and* EJA, de modo que foram encontradas apenas cinco dissertações e três teses. Dos trabalhos identificados, apenas duas dissertações corresponderam ao período selecionado. Mediante a verificação de divulgação autorizada e leitura prévia dos títulos, palavras-chave, resumos e linhas de pesquisa, selecionamos as dissertações como as fontes documentais da pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que o descritor Permanência não compôs a última classe de descritores mencionados anteriormente, por acreditarmos que o termo está atrelado a todas ou quase todas as pesquisas sobre a EPJAI.

Ante os poucos achados no catálogo da Capes e a necessidade de ampliar e enriquecer os achados da pesquisa a respeito da temática, optamos por uma quarta classe de palavras que fosse próxima ao tema estudado, sendo: Educação *and* Mulher *and* EJA *and* Brasil. Foram encontradas 11 dissertações e sete teses. Por meio da delimitação temporal, selecionamos seis pesquisas que corresponderam aos anos, à temática e aos objetivos da pesquisa.

Para o procedimento de análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016, p. 37), a análise de conteúdo consiste em:

[...] um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 31, grifo da autora).

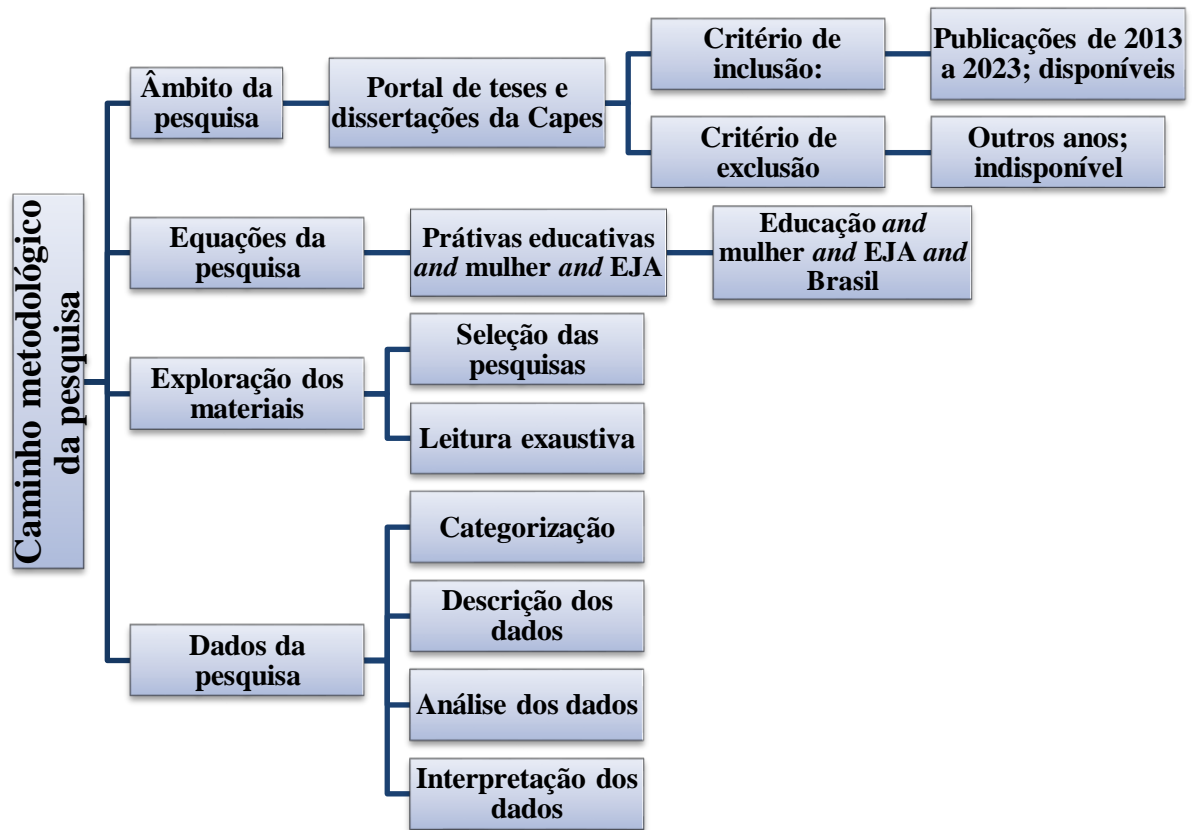
A análise de conteúdo permitiu analisar e compreender, por meio de categorias, os significados transmitidos pelo discurso do conteúdo. Esse conjunto de técnicas possibilitou entender, captar e interpretar os significados do discurso do conteúdo por meio de categorias de análise.

Para a realização da análise de conteúdo foi necessário seguir algumas fases que compõem o processo. Conforme Bardin (2016), a primeira fase é a pré-análise, que consiste no período de organização do material e sistematização das ideias iniciais. Na fase de pré-análise ocorreu a localização do material, leitura flutuante de todos os trabalhos que correspondiam ao ano e ao tema da pesquisa, segundo o sistema da Capes, seleção dos documentos analisados e preparação do material.

A segunda fase da análise do conteúdo é denominada exploração do material. Nessa fase da análise, o pesquisador faz a “aplicação sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2016, p. 131). Ou seja, os dados alcançados e as análises previamente realizadas foram codificados anteriormente para a próxima fase.

A terceira fase refere-se ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Para Bardin (2016), é nessa etapa que os resultados brutos são tratados de forma significativa e válida. Assim sendo, o pesquisador submete os resultados alcançados a provas estatísticas ou testes de validação. Nesse sentido, com os resultados significativos e válidos à disposição, as inferências e interpretações foram realizadas frente aos objetivos previstos. Na Figura 1, a seguir, fica demonstrado como foi trilhado o caminho metodológico da pesquisa.

Figura 1 - Trilha metodológica da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2024).

Com as pesquisas localizadas, categorizadas, descritas, analisadas e interpretadas (Bardin, 2016), apresentamos, a seguir, os resultados advindos das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que se correlacionam com o tema: práticas educativas e a permanência da mulher na EPJAI, disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013 a 2023 e com os objetivos da pesquisa. Vale salientar que as pesquisas foram subdivididas, categorizadas e organizadas seguindo uma ordem cronológica de data de publicação, nomes dos autores, título e tipo de pesquisa. O Quadro 1 apresenta os achados da terceira classe de descritores mencionados anteriormente, sendo eles: Práticas Educativas *and* Mulher *and* EJA.

Quadro 1 - Dissertações encontradas no banco de dados da Capes que abordam sobre a prática educativa e permanência da mulher na EPJAI

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2015	Nina de Paula Martins Monteiro de Souza	Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ	Dissertação
2017	Jaqueline Creisy Carvalho Milbradt	“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

O Quadro 2, adiante, possui o mesmo critério de subdivisão, categorização e organização em ordem cronológica de data de publicação, nomes dos autores, título e tipo de pesquisa do quadro anterior. Dessa maneira, nesse quadro constam as teses e dissertações encontradas no portal da Capes, que foram localizadas, categorizadas, descritas, analisadas e interpretadas (Bardin, 2016) por meio da quarta classe de descritores: Educação *and* Mulher *and* EJA *and* Brasil, que correspondiam ao tema e objetivos da pesquisa.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas que abordam a presença da mulher na EPJAI

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2014	Rosângela Pedralli	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA	Tese
2017	Francinéia Francisca Gomes Soares	A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista	Dissertação
2017	Maristela Pereira Leal	As Inter-Relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA	Dissertação
2018	José Oreste Lopes de Souza	Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno	Dissertação
2021	Rosilaine Gonçalves da Fonseca	Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ	Tese
2021	Schneider Pereira Caixeta	O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA	Tese

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Assim, o percurso metodológico proposto neste estudo foi elaborado com atenção minuciosa para assegurar o rigor metodológico exigido em todas as pesquisas científicas. A pesquisa realizada acerca das práticas educativas e da permanência da mulher no Portal de Teses e Dissertações da Capes, disponível no período de 2013 a 2023, permitiu-nos reunir e analisar as pesquisas desenvolvidas sobre esse tema e os pressupostos teóricos-metodológicos de forma mais abrangente. O enfoque metodológico utilizado teve uma base consistente na categorização e interpretação dos dados, pois empregou um conjunto diversificado de técnicas para entender mais profundamente o fenômeno em questão.

3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS, O DIREITO DE ESTUDAR

3.1 Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas ao longo da história

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas foi constituída em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, como modalidade de ensino, tendo como objetivo assegurar aos homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de ingressar nas instituições de ensino na idade própria condições de acesso e permanência nos bancos escolares, garantindo uma educação que envolva “atividades com o objetivo de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (Pinto; Araújo, 2022, p. 19).

Dessa forma, a LDBEN 9.394/96, no Artigo 37, parágrafo 1º, assegura que os sistemas de ensino oferecerão “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, p. 19). O acesso ao direito básico constitucional de frequentar a escola é atualmente estabelecido como lei. Hoje, homens e mulheres que anseiam pela formação escolar, ainda que enfrentando diversas dificuldades sociais, políticas, históricas e econômicas, têm a oportunidade de acessar o ensino público gratuito, estabelecido constitucionalmente.

No entanto, Paiva (2006) aponta que, historicamente, o direito à educação nem sempre foi assegurado a jovens, adultos e idosos. Partindo de um apanhado histórico, os primeiros registros constitucionais a tratar sobre a matéria educação estão presentes na Constituição Política¹ de 1824.

Promulgada no Brasil Império, dois anos após a independência do país, por D. Pedro I (1822-1831), a primeira Carta Magna brasileira estabelecia “princípios de um liberalismo moderado expressando a busca de separação entre Colônia e Metrópole” (Vieira, 2007, p. 293). Foi publicada em um período turbulento na história da nação, quando o poder Legislativo, Moderador, Executivo, e o Judicial delinearam novos tratados, leis e acordos para a colônia enfim independente.

Dado o cenário nacional da época, a Constituição Política de 1824 não tinha a educação como foco ou prioridade, nem como demanda e direito social. Desse modo, entre as linhas que

¹ A Constituição de 1824 foi denominada Constituição Política do Império do Brasil [sic] de 1824. Como o sistema de governo era dominado pelo período imperialista, não havendo repartições republicanas e federalistas, tal Constituição era assim referenciada pelo império.

tecem sobre a educação, é ressaltada a gratuidade do ensino a todos, por meio do Art. 179, que assegurava “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos [*sic*] dos Cidadãos Brasileiros [*sic*]”, estabelecendo no inciso XXXII “A Instrução primaria [*sic*], e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). A Carta Magna de 1824 não garantia ou assegurava o direito à educação para a população; os menos abastados continuavam sem escolarização, sem saber ler ou escrever, submetidos às rédeas da burguesia, que tirava do povo sua força física, sua voz e seus sonhos.

Diante dessa realidade, Frigotto (1987, p. 15 apud Alves; Gadotti, 2014, p. 54) salienta como os pobres ficam à margem da educação, sem oportunidade de usufruir dos meios educacionais para a formação humana:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Aos filhos da classe operária resta a vida no trabalho, que inicia desde cedo, caracterizado pela mão de obra barata e pela falta de instrução, da qualificação pessoal e profissional que eleve a qualidade de vida. Contudo, mesmo diante desse cenário desolador que permeia o Brasil desde a chegada dos portugueses, em meio a escassos avanços e muitos retrocessos, a educação começa, a passos lentos, a alcançar aqueles que não possuíam direito e condições de acesso ao ensino.

Após sessenta e sete anos, a Constituição de 1824 deixa de prevalecer em meio a um cenário político de profundas mudanças ocasionadas pela queda da monarquia e a proclamação da República em 1889. A Constituição da República de 1891 é a primeira a ser promulgada no período republicano, sob o governo do presidente Deodoro da Fonseca (1889-1891). Nesse contexto de ruptura política, a nova Constituição estabelecida apresentou mudanças governamentais, sociais e religiosas que refletem na atualidade, como: o fim do poder moderador, a soberania do poder legislativo, executivo e judiciário e a separação entre a Igreja e o Estado (Vieira, 2007).

No que tange à educação, a Lei Maior de 1891, assim como a de 1824, não tinha o campo educativo como fator importante no desenvolvimento político, econômico e social da nação. Os artigos que compõem o texto elucidam como era conduzida a educação no país. Assim, o Art. 30º estabelece que “Compete privativamente ao Congresso Nacional”: Inciso 30º

“legislar sobre o [...] ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União” (Brasil, 1891), cabendo ainda ao Congresso Nacional, não privativamente, no Art. 35º, Inciso 2 “animar no País *[sic]* o desenvolvimento das letras, artes e ciências”; Inciso 3º “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; e Inciso 4º “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891).

Os investimentos, incentivos e ensino estavam centralizados apenas na responsabilidade do Congresso e da União, cabendo a estes comandar a administração e o desenvolvimento educativo. Outro aspecto importante a mencionar é o veto ao voto das pessoas analfabetas. A estes, além de não possuírem direito à educação, era negado também o direito à cidadania. Ambas as Constituições não mencionavam a educação para os adultos, com índices alarmantes de analfabetismo no país, cerca de 82,6% de toda a população em 1890. A instrução primária, ensino básico da época, não alcançava a população (Ferreira; Carvalho, 2014).

Seguindo o contexto histórico constitucional, na década de 1930 ocorreram várias mudanças no cenário político, social e educacional. No campo político e social vale destacar a Revolução de 1930, a queda da República Velha, a destituição do presidente Washington Luís e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. No campo da educação criou-se o Ministério da Saúde e Educação, em 1930, que desenvolveu atividades inerentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente (MEC, 2018).

Em meio às transformações políticas, sociais e educacionais, a Constituição da República de 1834 foi promulgada. No que tange à educação, ela foi a primeira a reconhecer a importância do ensino, dedicando um capítulo exclusivo para a educação e a cultura, contendo dez artigos sobre o tema. A Carta Magna assegura no Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família *[sic]* e pelos poderes públicos *[sic]*, cumprindo a estes proporcional-a *[sic]* a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país *[sic]*, de modo que possibilite eficientes *[sic]* factores *[sic]* da vida moral e económica *[sic]* da Nação, e desenvolva num espírito *[sic]* brasileiro a consciência *[sic]* da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Uma análise da Constituição de 1934 leva-nos a crer que houve um avanço na luta pela educação para a população, sendo a primeira a reconhecer a educação como direito de todas as pessoas, sendo ministrada pela família e pelos poderes públicos. Tendo a Escola Nova contribuído para a redação da Constituição, os artigos que a compõem acordam o direito à educação, a responsabilidade da União, que, entre as principais atribuições, consistia em fixar um Plano Nacional de Educação (PNE), organizar e manter sistemas educativos apropriados,

propensão à gratuidade da educação secundária com a finalidade de torná-la mais acessível e destinar, juntamente com os municípios, não menos que 10% dos impostos aos sistemas educativos (Brasil, 1934).

Quanto aos Estados e ao Distrito Federal, coube a responsabilidade de organizar e manter os sistemas educativos dos respectivos territórios, estabelecer Conselhos de Educação, desempenhando as funções do Conselho Nacional de Educação², e destinar pelo menos 20% dos recursos financeiros advindos dos impostos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino, além de reservar parte dos patrimônios territoriais para a formação dos fundos de educação (Brasil, 1934).

Assim, é possível dizer que a Constituição de 1934 apresenta diversas melhorias no setor educacional da época. Além da descentralização da União e dos investimentos no sistema de ensino, a Carta Magna foi a primeira a mencionar a educação para os adultos. No Art. 150, parágrafo único, alínea a), é ressaltado: “ensino primario [*sic*] integral gratuito e de frequencia [*sic*] obrigatoria [*sic*], extensivo aos adultos” (Brasil, 1934), marcando, assim, o início de uma nova forma de garantir a instrução primária a diversos brasileiros.

No entanto, com as mudanças políticas ocorridas no país, sendo a principal delas a ditadura instaurada no presidencialismo de Getúlio Vargas, que durou entre 1930 e 1945, a Constituição de 1934 vigorou por pouco tempo. Devido ao curto prazo, o PNE, que deveria ser fixado pela União, como estabelecido no Art. 150, não chegou a entrar em vigor, regredindo nos avanços conquistados anteriormente.

Desse modo, enquanto a Carta de 1934 apresenta uma série de avanços educacionais para o país, a Constituição outorgada no período do Estado Novo, em 1937, sob o comando do presidente Vargas (1930-1945), representa um retrocesso para a sociedade e para a educação. Vieira (2007, p. 298) aponta que “a Constituição do Estado Novo é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus”, retirando alguns direitos antes conquistados. Assim, no que tange à educação, a Lei Maior, além de não garantir a educação como direito a todos, não assegurava a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, sendo exigido, no ato da matrícula, “aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (Brasil, 1937, p. 84).

² O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1931, no início do governo Getúlio Vargas, vigorando, em sua primeira fase, até meados de 1936. O objetivo do conselho consistia em: Art. 2 “collaborar [*sic*] com o Ministro nos altos propositos [*sic*] de elevar o nivel [*sic*] da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do individuo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (Brasil, 1931).

Entre as atribuições presentes nos artigos que tangem à educação na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, nenhuma se refere à educação de adultos. Os investimentos anteriormente garantidos sob a responsabilidade da União, Estados, Municípios e o Distrito Federal foram retirados, ficando o Estado com a incumbência de estimular, direta ou indiretamente, o favorecimento, desenvolvimento e fundação de instituições voltadas para as artes, ciência e ensino (Brasil, 1937).

A Constituição de 1946 mostra um significativo avanço em relação à sua predecessora no campo educativo. Os artigos que compõem o texto retomam artigos que estavam presentes na Lei Maior de 1934. Entre os artigos que se assemelham, vale salientar: “A educação é direito de todos [...]” - Art. 166; a gratuidade do ensino primário a todos - Art. 168, Inciso II; a autonomia dos Estados e Municípios na organização dos seus sistemas de ensino - Art. 171; e os investimentos advindos da União, dos Estados e Municípios - Art. 169, ou seja, “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda [...]” (Brasil, 1946).

A Constituição de 1946 retoma os direitos conquistados, os investimentos, o ensino gratuito a todas as pessoas, a descentralização da União e a maior autonomia dos Estados e do Distrito Federal na organização dos seus sistemas de ensino. Essas medidas representam os avanços educacionais antes inviabilizados pela ditadura da era Vargas.

Em relação à educação de pessoas adultas, a Carta de 1946 estabelece no Art. 168 que “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:”, Inciso III, que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (Brasil, 1946). Desse modo, para as pessoas adultas restava a educação profissionalizante, o ensino que atendia e ainda atende às necessidades do mercado de trabalho, formando trabalhadores que deveriam atender aos propósitos comerciais.

A profissionalização da educação cresceu fortemente nos anos de 1940. Ensinar para trabalhar e tornar-se mão de obra pronta para atender às exigências do mercado era a esperança do momento que continua na contemporaneidade para o fortalecimento da indústria, comércio, mercado e economia nacional. Assim, o ensino profissionalizante é ancorado pelos governos e comércios em uma ação mútua de arrebatar mais pessoas qualificadas apenas profissionalmente para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, os cursos profissionalizantes, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, cujo foco é “promover a formação profissional de trabalhadores e cooperar com o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas que

mantenham a indústria brasileira competitiva em relação às demais nações”³, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946, com o intuito de “oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio”⁴, possuem grande mérito no Brasil, cumprindo o papel de fornecer educação profissionalizante para atender aos interesses das grandes corporações e fornecer aos trabalhadores o ensino único e exclusivamente voltado para o trabalho.

A sexta Constituição do Brasil nasceu em meio à ditadura militar de 1964. Em um período sombrio da história nacional, quando o regime militar sequestrava, torturava e matava diversos civis e pessoas ligadas a partidos políticos que não concordavam com a governança adotada por essa forma de governar o país, é que a Constituição de 1967 foi promulgada. Porém, como salienta Vieira (2007), ainda que publicada três anos após o início da ditadura militar, a Carta de 1967 não refletia as características do novo regime reveladas com a instauração do regime de exceção.

Desse modo, no campo da educação “os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores” (Vieira, 2007, p. 302). A Constituição de 1967 mantém diversos temas advindos das outras constituições. Entre eles, vale destacar: as diretrizes e bases da educação nacional, sendo de competência da União (Constituição de 1946, Art. 5º, Inciso XV, Alínea d, e Constituição de 1967, Art. 8º, Inciso XVII, Alínea q); a educação como direito de todos (Constituição de 1934, Art. 149, Constituição de 1946, Art. 166, e a Constituição de 1967, Art. 168); o ensino primário gratuito e obrigatório (Constituição de 1934, Art. 150, Parágrafo único, Alínea a, Constituição de 1937, Art. 130, Constituição de 1946, Inciso I, e Constituição de 1967, Art. 168, Parágrafo 3º, Inciso II); e a responsabilidade das empresas, indústrias e das agrícolas em manter o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes (Constituição de 1946, Art. 168, Inciso III, e Constituição de 1967, Art. 170).

Entretanto, como salientado anteriormente, a Constituição de 1967 não transluz a verdadeira face do regime militar. O apogeu desse período trevoso se manifesta na instauração do regime de exceção e das reformas em lei instauradas.

Quanto à educação de adultos, a modalidade continuou a ser guiada à época pelo mercado, cabendo às indústrias, empresas e afins oportunizar o ensino profissionalizante para os homens e mulheres que tiveram o direito à educação negado na idade própria. Assim como

³ Portal da indústria. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/estrutura-institucional/>

⁴ Disponível em: <https://portal.senacac.selecao.site/sobre>.

os pais, aos filhos desses trabalhadores o ensino para o trabalho era oferecido, reproduzindo futuramente o mesmo papel dos pais no campo do trabalho.

Seguindo o curso da história, em meados de 1978, o regime militar começou a ruir, dando início ao fim do poderio militar sobre a nação. Assim, em 1985, a ditadura militar chegou ao fim, dando início ao período de redemocratização do país. A redemocratização teve início com as eleições de 1985, ao nomear, por meio de eleições indiretas, Tancredo Neves para presidente e José Sarney vice-presidente. Todavia, devido ao falecimento do então presidente eleito, ocasionado por complicações em seu estado de saúde, José Sarney assumiu a presidência no mesmo ano.

Na presidência do país, Sarney teve a missão de manter “o compromisso de revogar a legislação autoritária por meio de várias medidas, entre elas a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de dar ao País uma nova Carta Magna” (Vieira, 2007, p. 303). Presidida por Ulisses Guimarães, a Assembleia Nacional Constituinte elaborou a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que prevalece na atualidade.

Esse sentimento de liberdade e democracia que aviva o país está presente na Constituição de 1988, ou, como também é denominada, Constituição Cidadã, “por ter dado ampla garantia de direitos fundamentais, que são listados logo nos primeiros artigos” (Martins Filho; Cord, 2021, p. 6). Os direitos que prevalecem no campo educativo garantem a toda a população o acesso ao ensino público gratuito. Assim, os investimentos, os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e o atendimento aos estudantes em todas as etapas de ensino são fundamentais para garantir educação de qualidade para todos (Brasil, 1988).

Os artigos que compõem a Seção I, Educação, delineiam a educação como direito de todos e dever da família e do Estado. Entre os princípios que norteiam o ensino, vale destacar: Art. 206, I - “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; IV - “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; VII - “garantia de padrão de qualidade”; e IX - “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Os princípios norteadores garantem à população acesso, permanência, liberdade e dignidade em aprender.

Em sintonia com os avanços na educação, a Constituição, pela primeira vez, garante autonomia às universidades (Art. 207), assegura atendimento especializado aos educandos portadores de deficiência (Art. 208, III), assim como Educação Infantil às crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas (Art. 208, IV), a organização e cooperação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal quanto aos sistemas de ensino (Art. 211), maior investimento no sistema educativo, com 18% ao ano pela União e 25% pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Art. 112), e é estabelecido em lei o Plano Nacional de Educação, com

duração decenal, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (Art. 144) (Brasil, 1988).

A Constituição Cidadã representa um avanço na luta pelos direitos sociais, individuais, políticos e educacionais do povo brasileiro. Ela marca o início de um recomeço para um país que busca a (re)construção da democracia, igualdade, liberdade e justiça.

No que tange à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Constituição apresenta pouquíssimas medidas direcionadas a esse público, e entre as que aparecem no texto a maioria está direcionada para à população em geral. Dessa maneira, as medidas e garantias destinadas à EPJAI são: Art. 206, IX - “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”; Art. 208, I - “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; VI - “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988).

Entre outras medidas, ressaltam-se as seguintes: Art. 208, § 1º - “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; Art. 208, V - o acesso a “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; e Art. 208, VII - “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

Mesmo com os avanços educacionais presentes na Constituição de 1988, a EPJAI ainda não recebia atenção e investimentos por parte do Poder Público. Como ressaltado anteriormente, pouquíssimos são os artigos, incisos, parágrafos ou alíneas que abordam o tema, ficando, mais uma vez, a educação para as pessoas que não conseguiram frequentar a escola na idade apropriada invisibilizada. Contudo, a LDBEN, no ano de 1996, em linhas gerais, expressa grande relevância e importância dessa modalidade que há tanto tempo foi negligenciada.

Um último aspecto a mencionar é a proibição do voto às pessoas analfabetas, que foi promulgada em 1891 e abolida na Constituição cidadã. Desse modo, somente 91 anos após a primeira Constituição da República é permitido tal direito político a todos.

O Quadro 3, adiante, sintetiza a educação e a EPJAI nas sete Constituições que foram publicadas ao longo de 164 anos:

Quadro 3 - Resumo das Constituições Federais, considerando a tipologia, nomenclatura e atendimento à EPJAI

Ano	Lei	Nome	Marco educacional	EPJAI
1824	Constituição do Brasil	Constituição Política do Império do Brasil	Gratuidade do ensino para todos.	Não encontrado
1891	Constituição do Brasil	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Responsabilidade do Congresso: criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, legislar sobre o Ensino Superior e prover a instrução secundária no Distrito Federal.	Não encontrado
1934	Constituição do Brasil	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Educação como direito; Plano Nacional da Educação; Investimentos da União, Estados e Municípios; Descentralização da União.	Ensino Primário gratuito e integral, extensivo aos adultos
1937	Constituição do Brasil	Constituição dos Estados Unidos do Brasil	Competia ao Estado subsidiar os institutos de ensino profissional; Cabia ao Estado contribuir, direta ou indiretamente, com estímulos, desenvolvimento, favorecimento ou fundação de instituições voltadas para as artes, ciência e ensino.	Não encontrado
1946	Constituição do Brasil	Constituição dos Estados Unidos do Brasil	Educação como direito; Ensino Primário gratuito a todos; Investimentos da União, Estados e Municípios; Maior autonomia dos Estados e do Distrito Federal.	As empresas industriais, comerciais e agrícolas que empreguem mais de cem pessoas devem garantir ensino aos seus servidores e os filhos destes.
1967	Constituição do Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil	As diretrizes e bases da educação nacional continuam sendo de competência da União; Educação como direito de todos; Ensino Primário gratuito e obrigatório.	A educação de adultos continua sendo de responsabilidade das empresas, indústrias e das agrícolas, que devem manter o ensino primário gratuito a seus empregadores e os filhos destes.
1988	Constituição do Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil	Educação como direito de todos; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar [...]; Atendimento aos estudantes em todas as etapas;	Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; Educação básica obrigatória e gratuita, assegurada inclusive para todos os que a

Ano	Lei	Nome	Marco educacional	EPJAI
			Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Garantia de padrão de qualidade; Autonomia às universidades; Atendimento especializado aos educandos portadores de deficiência; Educação Infantil: as crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas; Organização e cooperação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal quanto aos sistemas de ensino; Maiores investimentos; Plano Nacional de Educação, com duração decenal.	ela não tiveram acesso na idade própria; Oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa (2024).

Ao longo da trajetória do nosso país, a educação para as pessoas em situação de pobreza foi negligenciada. Esta classe, que compõe a maioria da população e é formada por trabalhadores braçais, foi privada de seus direitos básicos e excluída do acesso a uma educação de qualidade. Os direitos dos homens e mulheres menos favorecidos, que frequentemente sacrificaram as poucas oportunidades de estudar em prol do trabalho, não foram garantidos por um longo período. O acesso à escolarização e à formação cidadã lhes foi negado por muitas constituições que deveriam assegurar a igualdade de direitos a todos. Os poucos progressos registrados para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas ao longo do tempo culminam atualmente em uma modalidade que recebe poucos investimentos e se encontra fragmentada devido à ausência de atenção por parte do poder governamental.

4 A EDUCAÇÃO DA MULHER NO BRASIL

4.1 Apanhado histórico acerca da educação da mulher no âmbito nacional

A desigualdade social sofrida pelas mulheres reflete na vida trabalhista, social, política, econômica, histórica, familiar e educacional. Ao longo da história, as mulheres enfrentaram segregações sociais e políticas que geraram vários danos na trajetória de milhares de mulheres, proibidas de gozar plenamente dos direitos fundamentais para a cidadania, como, por exemplo, o direito ao voto, à educação básica e ao ensino superior.

Na contemporaneidade, os direitos civis, políticos e sociais que anteriormente foram negados são garantidos em lei, possibilitando a todas o acesso aos direitos conquistados em árduas lutas. Entretanto, devido ao enraizamento do “sexismo, exploração sexista e opressão” (Hooks, 2018. p. 13) na sociedade patriarcal, a desigualdade educacional, trabalhista, econômica e social entre homens e mulheres continua oprimindo e marginalizando as mulheres. Mesmo em meio a tantos avanços ocorridos ao longo da história, infelizmente muitas mulheres ainda enfrentam impasses que as impedem de conquistar o espaço social.

Assim, para compreender como a discriminação de gênero afetou e ainda afeta as mulheres no âmbito educacional, o Quadro 4, a seguir, apresenta os trabalhos analisados que trazem na estrutura de sua redação o percurso histórico da educação das mulheres no país e como o movimento feminista contribuiu nesse processo.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados sobre o percurso histórico da educação das mulheres e a luta do movimento feminista

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2017	Francineia Francisca Gomes Soares	A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista	Dissertação
2018	José Oreste Lopes de Souza	Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno	Dissertação
2021	Rosilaine Gonçalves da Fonseca	Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ	Tese
2021	Schneider Pereira Caixeta	O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA	Tese

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Partindo de um apanhado histórico acerca do direito à educação para as mulheres no Brasil, os poucos registros que discorrem sobre o ensino para o público feminino datam do

período colonial. Quanto a essa época, Arilda Ribeiro (2006, p. 2) informa que “o letramento, a instrução e a cultura quase inexisteram nesse período para a maioria dos habitantes da colônia. Educar era um ato pedagógico coercitivo, baseado na ação bruta da obediência severa”. A instrução formal em instituições de ensino não fazia parte do cotidiano de quase todos os residentes, ficando a maioria a serviço dos portugueses. Posto isso, com o objetivo de extrair os bens naturais encontrados, os colonizadores não se importavam com a promoção da educação no país, ficando os jesuítas com o dever de instruir o povo por meio do catecismo.

A escolarização no Brasil, no período colonial e imperial, estava a serviço apenas das pessoas brancas, em especial dos meninos que pertenciam à classe mais privilegiada. Desse modo, às famílias pertencentes à classe popular restava para as moças os serviços domésticos, sendo elas instruídas pelas matriarcas; e aos rapazes, em geral, restava o trabalho no campo, que auxiliava no sustento da família. Quanto às pessoas negras, “Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (Louro, 1997b, p. 443-444). Nesse intento, o processo educativo alcançava apenas a minoria rica da população.

Diante desse cenário, Soares (2017) clarifica que poucas foram as moças que tiveram a oportunidade de estudar nessa época. Os locais de estudo consistiam em internatos que ficavam localizados nos conventos. Neles, as mulheres brancas aprendiam acerca dos trabalhos domésticos, a ler, escrever e cantar. Além disso, tais espaços instruíam as moças quanto às regras e aos bons costumes que ambas deveriam ter em sociedade.

O ensino destinado às mulheres consistia em aprender a função da mulher na família, suas obrigações como esposa submissa, boa mãe e administradora do lar. As pesquisas realizadas por Silva (1977) revelam que as mulheres que se dedicavam à “[...] religião deveriam aprender latim e música, pois as que iriam viver para o marido, os filhos e o governo da casa se limitavam a aprender a ler, escrever e contar, coser e bordar” (Silva, 1977, p. 157). Sendo limitadas à educação para o lar no Brasil Colônia, as mulheres que ainda tinham a oportunidade de frequentar alguma instituição de ensino aprendiam que a função da mulher estava limitada à família. Não havia oportunidade para expandir os conhecimentos por meio da educação, muito menos para a obtenção de um emprego digno.

Nesse ínterim, por quase 300 anos desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação formal das mulheres foi:

[...] considerada heresia social tanto em Portugal como no Brasil, a sua ausência acarretou uma imensa massa de mulheres analfabetas na Colônia. Os preconceitos limitando o seu acesso ao mundo cultural trouxe-lhe muitos prejuízos culturais. A educação letrada não era necessária ao sistema colonial, nesses primórdios. [...]. Para os colonizadores, a educação das mulheres nos moldes portugueses das tradições portuguesas as restringia ao lar e ao respeito que deviam aos homens. As mulheres que quisessem aprender a ler deveriam se dirigir aos conventos, instituições sob o poder da Igreja Católica, que tinham funções que longe de serem educacionais, eram econômicas e políticas (Ribeiro, 2006, p. 22).

No Brasil Império a situação não era diferente. O ensino destinado às mulheres consistia nos bons costumes sociais, na maternidade e nos cuidados domésticos. Cabia à maioria das mulheres, geralmente brancas e que detinham algum aparato financeiro, a missão única e exclusiva de zelar pelo lar, atender às necessidades dos companheiros e prestar o papel de boa esposa, mãe e mulher da sociedade. Nesse período,

[...] havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (Louro, 1997b, p. 443).

Diante de um país que passava por mudanças políticas, econômicas e sociais, o setor educativo, infelizmente, continuava a reproduzir a cultura da opressão feminina. As mulheres continuavam sem acesso à educação ou a qualquer outro direito que lhes garantisse respeito e dignidade. Desse modo, para as meninas que pertenciam às camadas populares, desde muito novas, tinham a obrigação de cuidar dos afazeres domésticos, trabalhar no meio campesino para o sustento da família e auxiliar nos cuidados dos irmãos mais novos, esses afazeres eram prioritários, não havendo tempo e recursos para educação escolarizada (Louro, 1997b).

Quanto às moças que pertenciam às famílias mais abastadas, além de aprenderem a ler, escrever e noções básicas de matemática, recebiam aulas de piano e francês, que eram ministradas em casa, por professoras particulares ou em escolas religiosas. Destarte, Louro (1997b, p. 444) ainda salienta que, no processo educativo, as moças aprendiam “habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais”. Nessas tessituras, no ensino para a mulher priorizava-se “[...]”

uma formação voltada para os afazeres do lar e os livros eram voltados para a valorização de uma personagem feminina, dócil e delicada e que não questionava nem a igreja, o pai e o marido depois de casada” (Rosa; Fonseca; Fontela, 2023, p. 5). Responsabilizadas a seguir o padrão europeu de boa administradora do lar, as mulheres ricas que tinham a oportunidade de ter um mínimo de instrução educacional empreendiam os conhecimentos adquiridos apenas a serviço da família e da igreja.

Desse modo, mesmo diante da primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827, que autorizava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império e estabelecia que, assim como ocorria nas salas de aula, o currículo teria que ser diferente no ensino de meninas e meninos, a educação da mulher branca estava condicionada aos mesmos moldes do ensino no período colonial. No Art. 12, por exemplo, é estabelecido que as mestras ensinassem às estudantes apenas ler, escrever, as quatro operações matemáticas, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã, da doutrina da religião católica e apostólica romana e as prendas que servem à economia doméstica (Brasil, 1827).

A unificação das classes e, conseqüentemente, do currículo para os meninos e as meninas ocorreu somente em 1870, por meio das escolas fundadas pelas igrejas protestantes, especialmente as metodistas e presbiterianas, que utilizavam a educação como meio de propagar o Evangelho. Mediante esse fato, seguindo o exemplo das igrejas protestantes nas províncias, nessa mesma época surgem as escolas públicas mistas. Nessas turmas, as professoras recebiam autorização para ensinar aos meninos de determinada idade, geralmente entre 12 e 14 anos, o que oportunizou um novo campo ao magistério feminino (Fernandes, 2019).

No que tange à docência, por meio das escolas normais, às mulheres que conseguiam adentrar esses espaços e concluir as etapas de ensino era permitido lecionar nas classes das meninas. Soares (2017, p. 46) explica que, nessa época, o magistério foi a única profissão “que por muito tempo será aceita pela sociedade que seja exercida por mulheres. [...], desde seu início, foi permeada pelas características do baixo salário e pela falta de prestígio social, aliada à concepção da educação dos primeiros anos da criança como uma extensão do lar”. Sem oportunidade e investimentos no campo educativo, as mulheres não possuíam espaço no mercado de trabalho, sendo a docência, o trabalho como domésticas ou no setor da saúde auxiliando nos cuidados com as pessoas doentes os cargos destinados às mulheres no mercado de trabalho.

Ainda no período imperial o ensino superior tornou-se um sonho possível a uma pequena minoria de mulheres inconformadas com a inacessibilidade ao ensino superior,

[...] algumas mulheres, das camadas sociais nobres, começaram a questionar o descaso e exclusão dado a elas em relação ao direito de ingressarem no nível superior. Esse foi o marco inicial em defesa dos movimentos feministas, embora com retrocessos, as lutas e o direito à educação superior somente foram adquiridos na segunda metade do século XIX, mais precisamente após um decreto lavrado por Dom Pedro II (Souza, 2018, p. 50).

Nesse sentido, apenas 70 anos após a fundação das primeiras escolas de ensino superior no país a matrícula de uma mulher foi realizada. Entretanto, Fernandes (2019) salienta que o acesso ao ensino superior não era fácil. Além do preconceito e da dificuldade em ingressar e permanecer nos cursos preparatórios, as mulheres tinham que apresentar uma licença por escrito dos pais, no caso das moças solteiras, ou dos maridos, no caso das que já estavam casadas.

Avançando na história do Brasil República, no que se refere à educação, as mulheres, aos poucos, começaram a ocupar maiores espaços no ensino primário, secundário e no ensino superior, bem como no mercado de trabalho. Segundo Palácios, Reis e Gonçalves (2017), as mudanças que ocorriam na sociedade, a necessidade financeira e o crescimento da urbanização impulsionaram um pequeno número de mulheres a lutar pela liberdade e pelo direito à escolarização nos primeiros anos do século XX, visto que as escolas do século XIX, criadas para o gênero feminino, não atendiam às necessidades educacionais dessas mulheres, pois estavam voltadas para o modelo da educação doméstica e religiosa.

Diante da necessidade de mudança educacional e do empenho em conseguir transgredir algumas barreiras impostas socialmente, as mulheres começaram, aos poucos, a conquistar direitos que antes eram exercidos apenas pelos homens. Essas conquistas são provenientes do movimento feminista, da coragem de muitas mulheres e dos diversos outros grupos minoritários em geral, que apoiaram a luta das mulheres pelo direito ao acesso e à permanência a educação de qualidade, por maior visibilidade e espaço no meio social e no mercado de trabalho, assim como por empregos dignos que reconheçam e valorizem o intelecto, as habilidades e a força feminina e, principalmente, pelo fim da discriminação de gênero.

Ao longo do período republicano, as mulheres vêm ganhando mais espaço no campo educativo. Atualmente, as brasileiras ultrapassaram os homens no ingresso às salas de aula, rompendo, assim, com as várias barreiras impostas no passado e no presente. A luta pelo direito à educação, pelo fim do patriarcado, que desde o início da colonização do país oprime e exclui as mulheres, tem força no movimento feminista. Diante dessa afirmativa, Souza (2018, p. 50) enfatiza a importância do movimento na trajetória das mulheres em busca da liberdade e da superação da opressão sexista:

Todas as forças em prol das mulheres, nesses períodos da História do país, marcadas por descaso e exclusão, devem ser creditadas aos movimentos feministas, que nunca se privaram de lutar e romper com os discursos proferidos pelas camadas masculinas os quais não respeitavam a dignidade humana, nem as lutas das mulheres (Souza, 2018, p. 50).

Nessa perspectiva, um novo cenário de possibilidades se abre nos diversos setores sociais, advindo do empenho do movimento feminista e pela coragem de diversas mulheres consideradas pioneiras na defesa dos direitos das mulheres. Entre elas, cabe destacar: Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira; Bertha Lutz, fundadora da Liga Intelectual da Emancipação das Mulheres e representante do país no Conselho Internacional Feminino; e Celina Guimarães Viana, figura importante na defesa do direito feminino ao voto, tornando-se a primeira mulher a exercer o direito de voto no país. Essas mulheres enfrentaram o sistema opressivo ao longo da história nacional, lutaram pelos direitos das mulheres e inspiraram outras mulheres a também enfrentar a cultura sexista. Desse modo, mediante a força do movimento feminista e a ação das mulheres na busca pela igualdade de direitos, em 1922 foi criada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), reconhecida como a principal referência de organização feminista no país, voltada para a luta dos direitos políticos das mulheres (Fonseca, 2021).

Outrossim, Fonseca (2021, p. 53) ainda afirma que “A Federação tinha como pressuposto, sobretudo o debate acerca da educação e a instrução de mulheres como forma de garantia de acesso a direitos políticos e sociais, seguindo, portanto, as correntes mais inovadoras do feminismo”. Nesse sentido, ganhou destaque a FBPF, assim como a Carta das Nações Unidas, que em 1945 estabelece a igualdade de gênero entre os países membros Nações Unidas; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979, sendo o primeiro tratado internacional que discorre amplamente sobre os direitos humanos das mulheres, tendo como objetivo promover o direito das mulheres na busca pela igualdade de gênero e coibir qualquer forma de discriminação contra a mulher (Pimentel 2008); o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985 com o intuito de formular e promover diretrizes de ação governamental a fim de eliminar a discriminação contra a mulher, assegurando sua participação nas atividades econômicas, políticas e culturais do Brasil; e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres), sendo essa entidade sucessora do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) – a ONU Mulheres foi instituída em 2010 para prosseguir com os esforços da UNIFEM em amplificar os esforços mundiais em defesa dos

direitos humanos das mulheres. Essas ações, como diversos outros projetos, ONGs e movimentos que ao longo da história trabalharam para solidificação da igualdade de direitos entre homens e mulheres na atualidade, foram fundamentais para a conquista de direitos, espaço social, respeito e liberdade pelos quais as mulheres vêm lutando há muito tempo.

Entretanto, mesmo diante desse novo cenário de possibilidades, o sexismo enraizado na história do povo brasileiro atravessa as paredes erguidas pelas mulheres na conquista de direitos. Nas palavras de Rosa, Fonseca e Fontela (2023):

Pode-se dizer que a garantia de direitos foi uma conquista importante para a sociedade e para as mulheres, mas por si só não garante que todos e todas tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. As questões de gênero transpõem as barreiras da lei e se perpetuam através de hábitos que resultam em grandes diferenças culturais, econômicas e sociais entre homens e mulheres (Rosa; Fonseca; Fontela, 2023, p. 4).

Mesmo com os avanços históricos, a desigualdade de gênero permanece em todas as esferas sociais. A mulher ainda que reconhecida como um ser que pode e deve gozar plenamente de todos os direitos adquiridos ao longo da história, continua a sentir na pele, no bolso, no corpo, no trabalho, na escola, nas instituições de ensino superior ou nas relações humanas os reflexos de uma sociedade encharcada pela teoria sexista que exclui, manipula, desvaloriza e submete a mulher ao grau de invisibilidade e subalternidade.

Embora garantido tratamento isonômico no Art. 5º, inciso I, da Carta Magna de 1988, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”, a sociedade resiste em mudar os conceitos preconceituosos estabelecidos na história, condicionando a mulher aos mesmos preceitos de mães, donas de casa e esposas submissas construídos anteriormente. Diante disso, muitas são as mulheres que, em decorrência do tradicionalismo patriarcal, não conseguem exercer funções consideradas “impróprias” para o gênero feminino. Assim sendo, as pesquisas realizadas por Caixeta (2021) evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres na busca pela escolarização ocasionadas pelo tradicionalismo patriarcal.

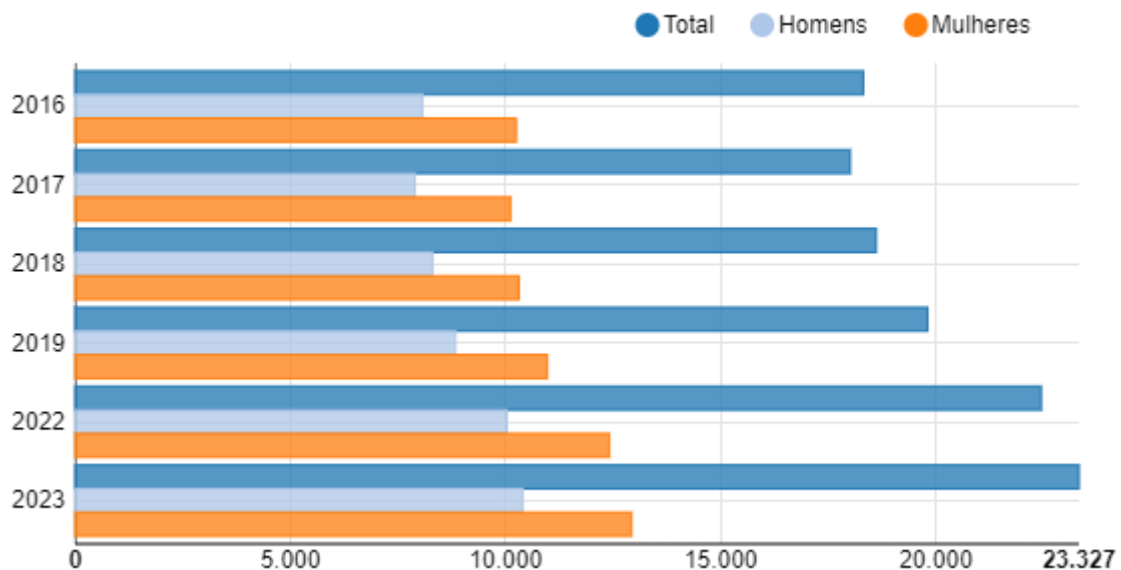
[...] a mulher tende a enfrentar determinados percalços, que na verdade são fatores impossibilitadores, para se manterem na escola, que não estão presentes na realidade de seus colegas homens. A proibição de frequentar a escola por parte de pais ou maridos autoritários impede que a aluna conclua seus estudos na educação básica, causando ou contribuindo para sua evasão da escola e interrompendo sua formação precocemente. Percebe-se, também, que as justificativas internalizadas [...] para a proibição do estudo fundamenta-se na ideologia da tradição, ancorada nos costumes de outrora. Esse

enraizamento na tradição dificulta ainda mais o rompimento com as proibições, pois ir contra o que é tradicional pode parecer uma traição do que já é aceito socialmente como correto (Caixeta, 2021, p. 169).

Eliminar os costumes e preconceitos criados em todas as classes sociais é uma barreira a ser vencida. Ainda que, na modernidade, a mulher esteja transgredindo os espaços privados e adentrando a vida pública, conquistando espaço, respeito e igualdade de acesso, muitos são os obstáculos a serem enfrentados na luta pela erradicação da desigualdade de gênero.

Nesse sentido, apesar dos muitos desafios encontrados, por meio de um processo histórico de inúmeros retrocessos e várias conquistas, a mulher vem conquistando e ocupando, a cada dia, os espaços que eram solidificados apenas pela presença masculina. Na educação, o ensino superior, por exemplo, que antes era frequentado majoritariamente por homens, atualmente, em sua maioria, está sendo frequentado por mulheres. Diante disso, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, nos últimos anos, o ensino superior foi frequentado em maior número por mulheres do que por homens, conforme ilustra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantitativo de homens e mulheres que frequentaram o ensino superior nos últimos anos⁵



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

⁵ Devido à pandemia ocasionada pelo coronavírus, doença que apresentava muitos riscos à saúde humana, nos anos de 2020 e 2021 não houve Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual realizada pelo IBGE.

Os dados apontam para a crescente ascensão das mulheres no ensino superior. Em números, os registros realizados de 2016 em diante evidenciam como a presença feminina nessas instituições tem crescido gradativamente. Tal crescimento é resultado do aumento da escolaridade. De forma geral, esse aumento representa as transformações ocorridas na sociedade, em que as mulheres estão buscando cada vez mais seu espaço “a fim de enfrentar as barreiras de gênero antes impostas pelos antepassados, bem como os preconceitos e discriminações sofridas, ainda, na atualidade” (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017, p. 111).

Portanto, embora as mulheres estejam ocupando espaço nas relações sociais, ascendendo na educação e no mercado de trabalho, ainda há um longo caminho a percorrer para conquistar a tão sonhada equidade de gênero.

5 A PRESENÇA DA MULHER NA EJA

5.1 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Nas últimas décadas, a conquista dos direitos básicos tem possibilitado às mulheres romper com o paradigma da vida privada à qual foram submetidas. Assim sendo, estudar, trabalhar, ter independência financeira, conquistar metas e sonhos tornaram-se possíveis. Na contemporaneidade, a democratização do ensino presencial e remoto no sistema educativo tem oportunizado a homens, mulheres, jovens, crianças e idosos o acesso ao ensino público e obrigatório ofertado em lei.

Tendo em vista a importância da educação na formação humana, profissional e pessoal, homens, mulheres, idosos e jovens que, por algum motivo, tiveram negado o direito à escolarização na idade apropriada aproveitam a oportunidade de cursar o ensino fundamental e médio ou apenas o médio para concluir a formação básica ofertada aos brasileiros. Essas pessoas compreendem que a educação é uma nova oportunidade de transformação de vida. Por meio do conhecimento, elas podem alcançar seus objetivos, libertar-se de uma situação de subalternidade, marginalização ou opressão que muitos brasileiros e brasileiras vivem por conta de sua condição social.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1981, p. 102-103) assinala que “[...] naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos [...]”. A educação, nessa lógica, se configura como um caminho de liberdade social, um método de ação capaz de transformar a trajetória dos marginalizados e oprimidos, daqueles que, devido à desigualdade social, racial ou de gênero, foram excluídos do direito de estudar.

A fim de assegurar o ensino básico necessário à formação humana daqueles que não tiveram acesso ao ensino público na idade apropriada a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nasce como uma possibilidade, uma oportunidade que o Estado encontrou para sanar a dívida histórica e social com as pessoas em geral, pobres, negras e pardas, trabalhadores que desde a infância não tiveram as oportunidades econômicas, políticas, educacionais e sociais asseguradas que lhes garantissem o ingresso e a permanência na escola, gerando, como consequência, números altíssimos de pessoas sem instrução básica ao longo da história. Nesse intento, Souza (2018) salienta que:

Os sujeitos, pertencentes à EJA, têm sonhos e almejam ter uma vida digna e mais significativa devido a toda problemática de opressão que os mesmos sempre viveram. Os sujeitos da EJA são mulheres e homens, na maioria, trabalhadores rurais os quais não tiveram chances de mostrar seu potencial e/ou até mesmo que tiveram seu potencial excluído diante do contexto social. A EJA entra na vida desses indivíduos como uma maneira compensadora de rever esses “estragos” sociais decorrentes de vários fatores que os levaram a perder de vista seu ideal, suas lutas e sua autonomia; tornaram-se oprimidos e renegados diante da sociedade. A EJA permite a formação de sujeitos em um processo permanente na luta e na busca constante da nossa “inconclusão” (Souza, 2018, p. 66).

Nessa conjuntura, a EPJAI é uma modalidade educacional que atende a sujeitos oriundos das classes populares, com trajetórias escolares interrompidas, marcados por várias formas de exclusão da e na escola. Essas pessoas, com projetos e sonhos para conquistar por meio da educação, buscam no sistema de ensino a realização de um novo recomeço, a garantia de, enfim, acessar o direito à escolarização.

Para tanto, “[...] a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (Arroyo, 2007, p. 7). Assim, a EPJAI é composta por pessoas com saberes, culturas, tradições e vivências próprias. São jovens, adultos e idosos que levam para a sala de aula sua história, suas dores, frustrações, sonhos, experiências e perspectivas. São os jovens que não concluíram as etapas de ensino no tempo regular, adultos que buscam maior escolaridade por conta das exigências do mercado de trabalho e idosos em busca do processo de alfabetização.

5.2 O perfil das mulheres presentes na EPJAI e os percalços encontrados para acessar e permanecer no espaço educativo

No campo educativo da EPJAI as mulheres se destacam por serem a maioria na sala de aula. No ano de 2023, segundo os dados do IBGE, cerca de 55,8% das salas de aula do ensino fundamental foram ocupadas pelo gênero feminino, enquanto no ensino médio as mulheres ocuparam 56,9% das vagas escolares. Esses percentuais evidenciam que, mesmo diante da desigualdade de gênero, social ou racial, as mulheres buscam na sala de aula enfrentar os preconceitos existentes e alcançar a qualificação educacional exigida na sociedade letrada.

Nesse panorama, como demonstra o Quadro 5, a seguir, veremos o que as teses e dissertações analisadas revelam, ao longo do corpo do texto, sobre a presença da mulher na EPJAI:

Quadro 5 - Teses e dissertações selecionadas que abordam a presença da mulher na EPJAI

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2014	Rosângela Pedralli	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA	Tese
2017	Francinéia Francisca Gomes Soares	A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista	Dissertação
2017	Maristela Pereira Leal	As Inter-Relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA	Dissertação
2018	José Oreste Lopes de Souza	Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno	Dissertação
2021	Rosilaine Gonçalves da Fonseca	Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ	Tese
2021	Schneider Pereira Caixeta	O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA	Tese

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

As mulheres que compõem as salas de aula da EPJAI são mães, filhas, jovens, idosas, esposas, viúvas, trabalhadoras, donas de casa, entre outras, que carregam consigo, muitas vezes, as marcas da opressão, da violência física, psicológica ou sexual, da rejeição parental ou matrimonial, do trabalho precoce e escravo. Muitas delas, desde a infância, enfrentaram o amargo sabor da discriminação de gênero e da desigualdade social a que muitos brasileiros estão submetidos. Deste modo, para compreendermos a presença da mulher na EPJAI, é importante refletir: quem são as mulheres presentes na EPJAI e quais as dificuldades encontradas para adentrar no espaço educativo?

Nas palavras de Caixeta (2021), as mulheres da EPJAI são comumente cidadãs trabalhadoras de baixa renda que, por algum motivo, evadiram e/ou foram excluídas da educação básica. Elas, por necessidade de trabalhar ou até mesmo por frustração com repetidas reprovações, evadem ou são excluídas da escola.

Em uma sociedade desigual, as necessidades e responsabilidades do trabalho e do sustento familiar chegam cedo a muitas brasileiras. Adentrar em casas de família, no meio campesino ou em atividades autônomas de baixos ganhos ainda é a realidade de milhares de mulheres que sentem, já nos primeiros anos de vida, a responsabilidade de trabalharem pela subsistência. Desse modo, Santos, Weschenfelder e Pereira (2021) enfatizam que, no contexto social brasileiro, desde o período do Brasil Colônia à sociedade contemporânea, crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas e idosas estão sendo privadas dos seus direitos sociais, civis, políticos e das condições básicas de sobrevivência. Essas crianças, jovens e adolescentes, além dos serviços laborais e da luta pela sobrevivência, muitas vezes enfrentam a falta de

recursos básicos para se manterem no espaço educativo. O cansaço após um dia inteiro de trabalho, a falta de incentivo e de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência para seguirem estudando são grandes propulsores da evasão e/ou exclusão da educação.

Assim como o trabalho, outro fator que delinea o perfil da mulher presente na EPJAI é a maternidade. Leal (2017, p. 10) explica que, “além das questões relacionadas ao mundo do trabalho, pesam as responsabilidades da maternidade, uma vez que a gravidez, como fenômeno social em um contexto marcado pelo patriarcalismo, é geralmente considerada como responsabilidade exclusiva das mulheres”. A juventude materna e a ausência de suporte familiar tornam mais complicada a continuidade dos estudos para as mães, que se veem pressionadas a dedicar todo o seu tempo aos cuidados e à criação dos filhos sem ajuda. Diante dessa situação, muitas mulheres sentem-se obrigadas a deixar a escola.

Assim, cabe ressaltar que os condicionantes: trabalho, maternidade, a dedicação ao lar, ao esposo e/ou a um familiar idoso ou doente resultam na sobrecarga de funções enfrentada por diversas mulheres. Segundo Fonseca (2021, p. 51), “Devido à dupla jornada de trabalho, a culpa, o cansaço e a sobrecarga em função do acúmulo de tarefas acabam, muitas das vezes, retirando a mulher da escola”. As extensas horas de trabalho fora de casa e a sobrecarga de responsabilidades domésticas e maternas dificultam a participação das mulheres na EPJAI, pois, em decorrência da falta de tempo e assistência nas tarefas domésticas e de cuidado, acabam por se afastar das instituições de ensino.

Além de lidar com o excesso de responsabilidades no trabalho e em casa, as mulheres enfrentam, ainda, a submissão familiar e matrimonial no processo educativo. Desde os tempos coloniais, no Brasil, as mulheres têm sofrido sob os preconceitos de uma sociedade sexista, sendo excluídas da esfera pública, relegadas às tarefas domésticas e laborais, especialmente as mulheres de baixa renda, que, por muito tempo, foram impedidas de frequentar a escola. As poucas que conseguiam estudar eram ensinadas apenas sobre boas maneiras e como gerir o lar. Apesar de avanços significativos, as marcas desse passado discriminatório ainda são evidentes atualmente. Mesmo com conquistas sociais e históricas, é notável a contínua presença dessas marcas sexistas. Até mesmo na atualidade, vemos filhas, esposas e mães sendo proibidas por maridos ou pais de buscarem educação, negando-lhes o direito de escolha e formação, impondo-lhes normas e valores discriminatórios.

Nesta perspectiva, Caixeta (2021) argumenta que as mulheres passam por mais obstáculos do que os homens para permanecerem na escola. A discriminação de gênero, bem como a violência doméstica, psicológica e sexual vivenciadas por inúmeras mulheres que, sem opção, lidam com pais e maridos autoritários, impedem-nas de completar todas as fases da

educação básica. Isso acaba resultando na evasão escolar e interrompendo o seu processo formativo.

As mulheres negras presentes na EPJAI enfrentam, para além da desigualdade de gênero, a discriminação racial. A mulher negra carrega consigo as cicatrizes do período escravocrata, sendo submetidas a 388 anos de escravidão. As marcas dessa época ainda são sentidas nas relações sociais, na economia, cultura, mercado de trabalho e educação. Nesse sentido, para Soares, Santos e Virgens (2017, p. 682), “Os adjetivos racistas cristalizados no pensamento brasileiro reforçam o alijamento de brasileiras que trazem o estigma da escravidão e dos lugares sociais ali delineados”. Embora sendo um país formado por múltiplas raças, no Brasil, com o predomínio da cultura europeia, a segregação das pessoas negras se faz presente no pensamento e nas ações sociais. As negras e os negros brasileiros carregam consigo o estigma do racismo, da discriminação racial impregnada na sociedade.

Essas marcas profundas advindas do passado refletem nas condições sociais e educacionais das pessoas negras, em especial da mulher, que, além da cor, carrega o “fardo” de ser mulher em uma sociedade modelada pelos conceitos patriarcais. Assim, como observa Leal (2017),

O racismo e a discriminação são recorrentes na trajetória das mulheres negras no Brasil. O que causa estranhamento é toda esta estrutura de segregação atravessar o processo educacional e seguir adiante, como se todo o sofrimento psíquico atrelado à trajetória marginal das mulheres negras sofresse pouca ou nenhuma alteração diante do processo de escolarização (Leal, 2017, p. 40).

Os vestígios do racismo persistem no sistema educacional. Mulheres negras atuando na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas carregam consigo as cicatrizes da desigualdade, da condição de ser mulher negra e de enfrentar baixos níveis de escolaridade em uma sociedade sexista e marcada pela escravidão, que ainda hoje encara a desigualdade racial e de gênero como simples justificativas daqueles que não obtiveram sucesso na vida.

5.3 Os aspectos que promovem a reintegração da mulher jovem, adulta e idosa na sala de aula

O retorno à sala de aula representa um anseio ou um desafio para as mulheres que não finalizaram o ensino básico no momento apropriado. Ingressar em uma instituição de ensino, interagir diariamente com outras pessoas que compartilham experiências de vida semelhantes e o anseio em conseguir alcançar os conhecimentos e habilidades necessários para a obtenção

do tão desejado diploma é o objetivo das mulheres que ingressam na educação em busca de uma possibilidade para superar as amarras e proibições que as cerceiam (Caixeta, 2021).

Sob essa ótica, as mulheres que durante a infância, adolescência ou juventude foram impedidas de frequentar a escola e continuar seus estudos voltam à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em busca do direito que lhes foi negado por tanto tempo. Desse modo,

[...] as mulheres da EJA [...] retornam para a escola em busca da formação da Educação Básica e trazem para a sala de aula suas histórias, suas memórias e suas experiências de vida, constituídas de um passado de dificuldades socioeconômicas e permeadas por exclusões de direitos básicos (Lima; Wiese; Haracemiv, 2021, p. 133).

Essas mulheres retornam com o desejo de aprender a ler e escrever ou com o receio de perder oportunidades de emprego que exigem um nível básico de educação. Muitas vezes, elas retornam para se adaptar às constantes mudanças da sociedade letrada. Desse modo, para Fonseca (2021), as mulheres que adentram a EPJAI são motivadas a regressarem em busca de novas perspectivas, sejam elas pessoais, trabalhistas e educacionais. Assim sendo:

[...] entende-se que o retorno escolar, sobretudo das mulheres, é ocasionado por diferentes motivos, seja para buscar melhores condições de vida para si e sua família, para adquirir novos conhecimentos, não perder o emprego atual, garantir um trabalho melhor, ser contratada, conhecer novas pessoas e oportunidades, entre tantos outros. Após um tempo afastadas, as mulheres que retornam aos estudos pela Educação de Jovens e Adultos - EJA carregam uma visão de mundo totalmente singular. Protagonistas de histórias reais, já entram na escola com suas crenças e valores formados. Estão inseridas no mundo do trabalho e possuem responsabilidades sociais e familiares (Fonseca, 2021, p. 159).

Voltar à escola representa a chegada de novas oportunidades. Ingressar na educação na EPJAI significa, enfim, realizar o sonho de criança, concluir uma etapa anteriormente interrompida ou mesmo buscar a qualificação necessária. Logo, segundo Rosa, Fonseca e Fontela (2023), a EPJAI desempenha uma função fundamental na vida das mulheres, contribuindo tanto para o aumento da autoestima quanto para a ampliação das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, as mulheres retornam impulsionadas por motivos tanto externos quanto internos, que as levam a desejar explorar na educação oportunidades para uma vida melhor, sentir-se incluídas e pertencentes ao mundo contemporâneo.

Nesse panorama, Souza (2018) destaca que alguns dos motivos que contribuíram para o regresso aos bancos escolares, no geral, estão relacionados ao complemento do ensino básico,

a realização pessoal no cenário socioeducacional, ao desejo de continuar se qualificando para conseguir melhores oportunidades no trabalho e buscar uma formação no nível superior.

Desse modo, os fatores que levam as mulheres a retornarem à escola partem de aspectos intrínsecos, sendo esses de cunho pessoal, e extrínsecos, relacionados à influência social, familiar e profissional. De acordo com Fonseca (2021) e Souza (2018), entre os fatores internos incluem-se o desejo de aprender a ler e escrever, a conclusão das etapas de ensino, a realização de um sonho de infância, a ânsia por explorar novas experiências, o ingresso nos cursos de nível superior, realizar o sonho de proporcionar uma vida melhor aos filhos e familiares, obter habilidades para empreender, a independência para lidar com informações escritas e tecnologias, assim como a autonomia para resolver situações diversas. Já os fatores externos destacados pelos autores são a necessidade de qualificação profissional, a melhoria de vida, o apoio dos professores, o incentivo dos pais, amigos, colegas de trabalho, cônjuge e dos filhos e a praticidade no acesso à locomoção, comunicação e resolução de questões burocráticas e médicas.

Dentre os motivadores do regresso às salas de aula, é relevante mencionar as pesquisas realizadas por Fonseca (2021), na Comunidade da Maré, no Rio de Janeiro. Em sua tese, intitulada *Educação e maternidade: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ*, a pesquisadora ressalta que para as mães que frequentam as aulas da EJA o maior incentivo para voltarem a estudar são os seus filhos. Nesta concepção, a autora relata:

Entendemos que a motivação para o retorno e permanência escolar das mães na EJA quando parte dos filhos se constitui como o condicionante mais relevante para o processo educativo delas, considerando que afeta o desenvolvimento, o interesse e a aprendizagem na modalidade, além de influenciar diretamente no grau de investimento neste processo (Fonseca, 2021, p. 215).

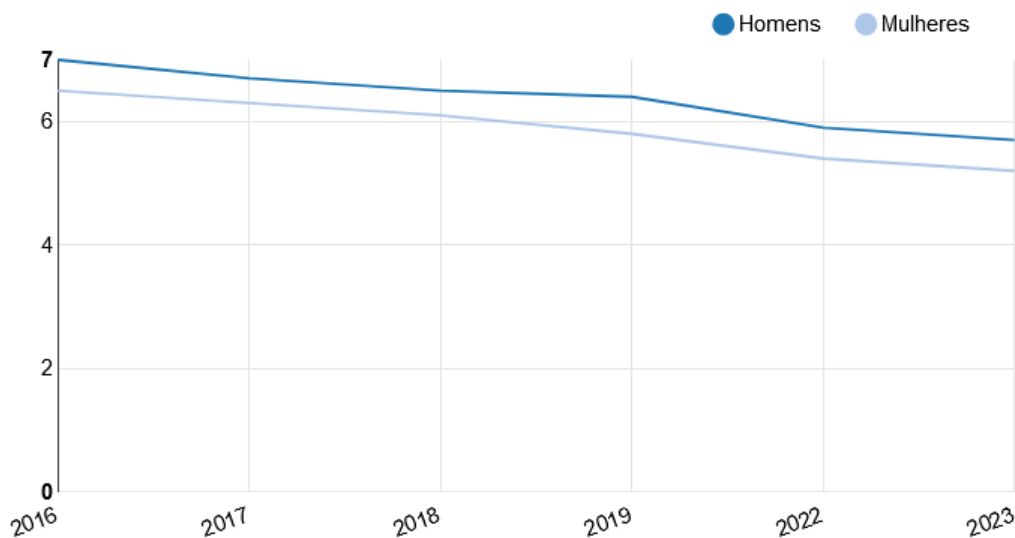
Além disso, a autora menciona que “os filhos são considerados um dos elementos centrais responsáveis pela evasão escolar feminina, mas também se constituem nos principais motivadores para o retorno das mães à escola” (Fonseca, 2021, p. 218). Portanto, apesar das responsabilidades familiares serem a principal razão para que muitas pessoas abandonem os estudos, elas também são uma das maiores motivações para o retorno à educação. Isso acontece porque as mulheres veem na escolarização uma forma de assegurar um futuro melhor para suas famílias.

Nesse contexto, as motivações internas e externas e a busca pelo acesso aos direitos outrora negados são essenciais para o aumento contínuo da presença e permanência feminina

na educação. Em sintonia com essa afirmativa, os dados do IBGE mostram que, ao longo dos últimos anos, a taxa de analfabetismo das mulheres em relação aos homens vem caindo gradativamente, revelando a prevalência feminina na educação.

O Gráfico 2, adiante, exibe a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres de 15 anos ou mais ao longo dos últimos anos.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo entre homens e mulheres de 15 anos ou mais nos últimos anos



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

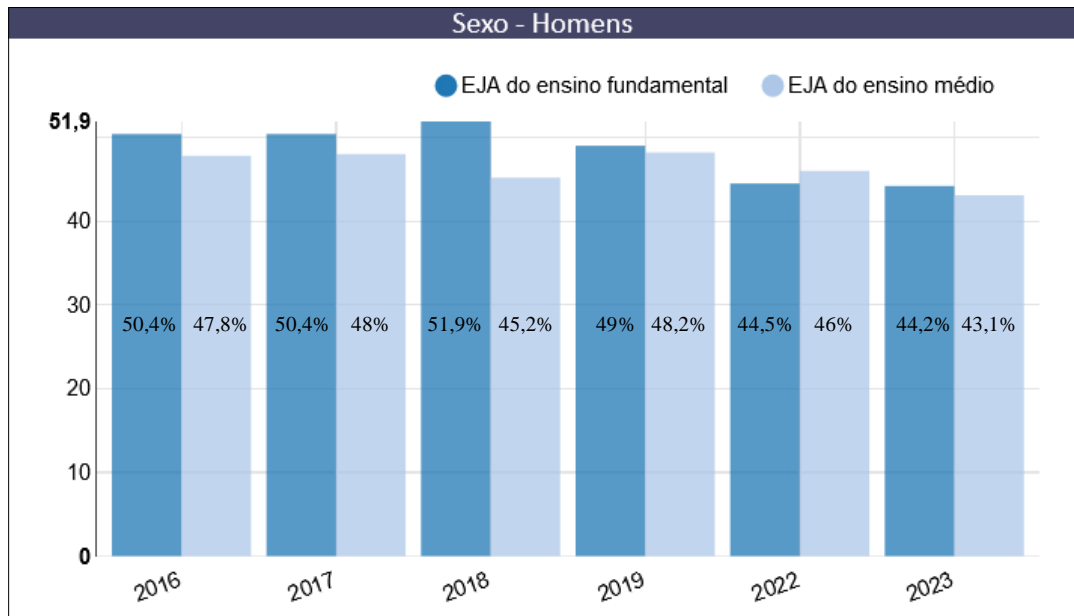
Os dados revelam que, a cada ano, mais mulheres estão presentes nas salas de aula. Esta tendência crescente nos níveis de educação demonstra que as mulheres estão desafiando as barreiras da desigualdade de gênero e procurando ocupar os espaços na esfera pública que outrora lhes foram negados.

Os níveis crescentes da participação feminina na educação são facilmente observáveis na EPJAI. Conforme mencionado anteriormente, no ano de 2023 as mulheres constituíam a maioria em sala de aula, evidenciando, mais uma vez, que elas estão combatendo o sexismo e lutando pela equidade, reconhecimento e respeito que tanto lhes tem sido negado.

É importante destacar que a prevalência do analfabetismo é mais comum entre os homens mais jovens, enquanto, a partir da terceira idade, esse problema afeta mais as mulheres. Essa situação é resultado de diversos fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para que as mulheres com 60 anos ou mais apresentassem um índice maior de analfabetismo, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º semestre de 2023.

Por conseguinte, o Gráfico 3 mostra o quantitativo de estudantes do gênero masculino na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nos últimos anos:

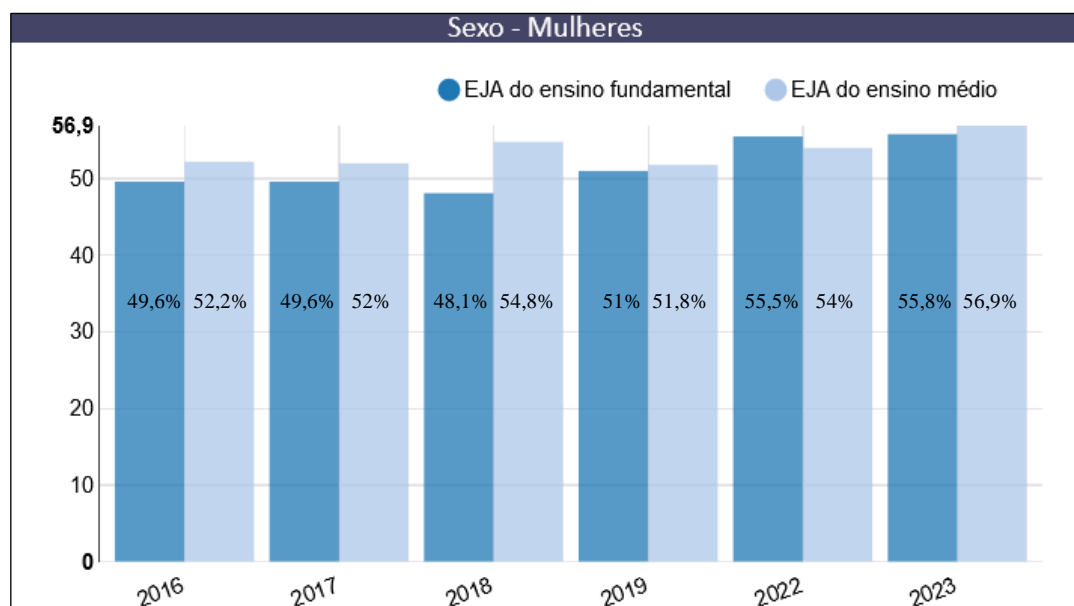
Gráfico 3 - Estudantes do sexo masculino na Educação de Pessoas Jovens e Adultas por ano



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

O Gráfico 4, por sua vez, apresenta o quantitativo de estudantes do gênero feminino na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nos últimos anos:

Gráfico 4 - Estudantes do sexo feminino na Educação de Pessoas Jovens e Adultas por ano



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

É possível perceber que no ano de 2019 houve um significativo aumento no número de estudantes do gênero feminino no ensino fundamental, superando o quantitativo de homens estudando nesse mesmo período. Quanto ao ensino médio, desde o início da contagem dos dados, o gráfico mostra as salas de aula sendo preenchidas, em sua maioria, por mulheres. Esses números constata a presença maciça da mulher na EPJAI. Assim sendo, para Palácios, Reis e Gonçalves (2017),

Esse crescimento é resultante do aumento da escolaridade de uma forma geral, tal aumento nos faz refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade, na qual a mulher ganha/busca cada vez mais seu espaço, a fim de enfrentar as barreiras de gênero antes impostas pelos antepassados, bem como os preconceitos e discriminações sofridas, ainda, na atualidade (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017, p. 111).

A grande presença feminina na EPJAI é um reflexo das mudanças nos padrões sociais. Inicialmente, a educação no país destinava-se apenas aos homens, servindo como forma de instrução e qualificação. Atualmente, observa-se uma maioria feminina significativa em diferentes níveis de ensino básico e superior, independentemente da idade. Este fato evidencia a constante quebra de normas por parte das mulheres face às convenções estabelecidas anteriormente.

Cabe ainda destacar que a crescente presença da mulher na EPJAI se dá pelo fato de as mulheres encontrarem na escola um espaço de acolhimento e transformação. A escola, nesse sentido, “deixa de ser somente o espaço que ensina e aprende, para tornar-se o espaço que acolhe e ajuda o educando e a educanda a resolverem os problemas pelos quais são afligidos(as)” (Soares, 2017, p. 32-33).

Desse modo, para Pedralli (2014, p. 63), o papel da escola “não é mais sistematizar informações, mas ensinar os alunos a refletir sobre as vivências sociais”. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial na formação social das pessoas, garantindo que os processos sociais sejam estabelecidos de forma coerente e, sobretudo, baseados nos princípios dos direitos humanos. Para que este processo seja eficaz, é essencial que a escola seja um espaço inclusivo que acolha todas as pessoas, sem exceção (Souza, 2018).

A escola, enquanto espaço democrático e de poder para a emancipação dos sujeitos, se apresenta às mulheres como uma oportunidade única de ampliar consciências e resistir ao legado histórico da supremacia masculina, que, por muito tempo, limitou os direitos femininos e provocou injustiças incalculáveis. Diante disso, Souza (2018) ainda pontua:

Faz-se necessário, portanto, que a escola possa garantir, às mulheres estudantes da EJA, uma educação que esteja pautada em sua autonomia e que possa, efetivamente, contribuir para o seu desenvolvimento enquanto mulheres, rompendo, deste modo, com essa exclusão perpetuada, em muitos casos, na atualidade (Souza, 2018, p. 135).

Nesse prisma, a escola se configura como um campo de luta, um espaço de resistência às desigualdades e à opressão sofrida pelas minorias ao longo da história, ainda que o “acesso à escola não significa, necessariamente, inclusão efetiva na escola” (Pedralli, 2014, p. 60). Embora as instituições de ensino ainda reproduzam as desigualdades existentes, esse espaço ainda é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças (Souza, 2018).

6 PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DA MULHER NA ESCOLA

6.1 Tecendo reflexões sobre as práticas educativas

A educação é um elemento fundamental na vida em sociedade e integra as ações culturais, políticas, econômicas e históricas da humanidade. De acordo com Saviani (1994, p. 13), a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, compreendemos que o ato educativo se caracteriza como uma ação, uma prática social que está presente nas relações estabelecidas com o outro, consigo mesmo e com a sociedade.

Segundo Libâneo (2017, p. 16), “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”. Nesse mesmo contexto, o autor acrescenta que “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (Libâneo, 2017, p. 17). Nessas tessituras, a prática educativa configura-se como ação social educativa que permeia as interações, a história e a própria existência do homem.

Assim, as práticas educativas constituem-se como práticas sociais realizadas em todos os espaços sociais, como, por exemplo, a escola, a igreja, o parque ou o lar. Para Crusoé, Moreira e Pina (2014, p. 54), a prática educativa é “como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes, que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social”. Desta forma, a prática educativa é caracterizada como uma ação que carrega os valores, as crenças, os fazeres, os saberes experienciais “construídos na relação indivíduo/sociedade” (Crusoé; Moreira; Pina, 2014, p. 51), compartilhados no chão da escola, no cotidiano, nas relações construídas nas rodas de conversa, no trabalho, nas atividades pedagógicas, nas reuniões religiosas, familiares e/ou sociais.

Sob esse ponto de vista, a prática educativa é um processo que perpassa os conhecimentos e experiências culturais, sociais e históricas. São as ações, práticas, atividades exercidas e adquiridas diariamente no seio da família, da igreja, da escola, da rua, das interações sociais construídas por cada um. As autoras Crusoé, Moreira e Pina (2014) explicam que para a tradição bourdieusiana a prática educativa não é uma ação obrigatoriamente escolar, sendo essa prática uma atividade presente em todo e qualquer espaço da sociedade, influenciando e estabelecendo a formação dos gostos por intermédio dos processos de aprendizagem. Assim sendo, existe prática educativa onde há pessoas em processo de aprendizagem.

Neste contexto, partindo desse entendimento, desde a primeira fase da vida, estamos sempre em processo de aprendizagem. As primeiras palavras, os primeiros passos, os brinquedos utilizados, os lugares frequentados, as pessoas com quem convivemos diariamente e até mesmo a introdução a novos alimentos são formas de compreender, assimilar e acomodar as informações transmitidas por aqueles que nos guiam ao longo da vida. As leis, tradições, rituais, valores e crenças que nos rodeiam são igualmente transmitidos durante este processo contínuo de aprendizagem que acompanha o ser humano ao longo de toda a sua existência.

A esse respeito, em conformidade com Libâneo (2017),

Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em *sentido estrito*, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de uma instrução de ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (Libâneo, 2017, p. 17, grifo do autor).

Conforme explicado pelo autor, as práticas educativas ocorrem no meio social, na interação com o outro, ao observar as ações e ensinamentos transmitidos pelas pessoas à nossa volta, na partilha de narrativas e vivências. Em todos os campos sociais encontramos práticas educativas em ação, manifestando-se diariamente nos estilos de vida, nos rituais religiosos, nas tradições, nos valores, nas ideias, nas histórias e nos saberes que são construídos ao longo do tempo e passados de geração em geração. Esses conhecimentos são transmitidos mediante diferentes setores e instituições políticas, econômicas, sociais e culturais, nos espaços onde há educação e o compartilhamento dos saberes que nos tornam seres sociais possa acontecer.

Assim, para Viero (2008), as práticas educativas são formas de produção cultural formadas de maneira coletiva e vivida, ocorrendo no terreno determinado e contraditório das diversas circunstâncias herdadas ao longo da vida. Entretanto, as circunstâncias herdadas sofrem mudanças no presente – por essa razão, são práticas ativas e criativas. Assim, as práticas educativas podem ser experienciadas como novas formas de aprendizagem por cada geração, grupo ou pessoa, sendo desencadeadas pelos processos culturais e ideológicos herdados.

Diante disso, Crusoé, Moreira e Pina (2014, p. 54) afirmam que a prática educativa se define “[...] a partir do outro, da polifonia de vozes que se fazem presentes na escola e dos elementos sociais, culturais e históricos do contexto mais amplo”. Dessa maneira, a prática educativa é compreendida como a diversidade de vozes proferidas, debatidas, escutadas e

compartilhadas com o outro, incluindo a troca de conhecimentos presentes tanto no ambiente escolar e acadêmico (os quais são reconhecidos na atualidade como os pilares do conhecimento científico e concreto) como nas tarefas cotidianas mais comuns.

6.2 Tecendo reflexões sobre a permanência dos estudantes da EPJAI

A Carta Magna do Brasil, no Art. 206, parágrafo I, assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). O direito ao acesso e permanência na escola pública é considerado uma vitória conquistada, uma vez que, historicamente, o acesso à educação formal no país foi limitado somente aos filhos dos colonizadores. Dessa forma, por diversos anos, somente aqueles provenientes de famílias abastadas podiam frequentar e manter-se nas instituições educacionais, recebendo um ensino de alto nível.

Devido à desigualdade social marcante ao longo da história, muitas pessoas foram privadas do acesso à escola no momento apropriado, resultando na condição de analfabetismo para praticamente todos os brasileiros pertencentes à classe social mais baixa. Atualmente, aqueles que estiveram fora da escola durante a idade apropriada para cada etapa da educação básica integram o grupo de pessoas que, por diversos motivos, foram obrigadas a não frequentar ou abandonar as instituições de ensino.

Esses homens e mulheres que não tiveram acesso à escolarização procuram na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas a possibilidade de ingressar, permanecer e concluir as etapas de ensino exigidas para a formação básica. Todavia, ainda que com a democratização do ensino e a menor complexidade de ingresso ao sistema educativo, diversos jovens, adultos e idosos, mesmo acessando essas instituições, por algum motivo não conseguem permanecer, evadindo mais uma vez das salas de aula.

Ainda que assegurado no Art. 5º, parágrafo 4º, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Brasil, 2010).

Os jovens, adultos e idosos que decidem voltar para a escola se deparam com o desafio da permanência. Esse grupo da população, que geralmente se encontra em desvantagem, precisa

conciliar os estudos com trabalho, cuidados familiares ou, até mesmo, enfrentar situações de extrema pobreza. Ademais, há outro motivo que influencia os altos índices de abandono na EPJAI: a ausência de acolhimento no ambiente educacional. Os alunos devem perceber e sentir a escola como um local acolhedor, que leve em consideração suas singularidades, histórias de vida, saberes, dificuldades e demandas educacionais. É fundamental que esses estudantes se sintam integrados à instituição de ensino. Assim sendo, Oliveira (2018, p. 131) assinala que “Gostar da escola e do que ela oferece é importante para os alunos, [...] a escola precisa compreender as características individuais de cada um e saber como trabalhar, para garantir a permanência de cada aluno”.

Desse modo, a escola precisa ser um espaço social profícuo a proporcionar aos indivíduos subsídios que lhes favoreçam a permanência, assumindo um compromisso social e emancipatório com a aprendizagem destes estudantes, de maneira que passe a ter um significado de permanência para cada um deles (Oliveira, 2018).

A permanência desses jovens, adultos e idosos não deve estar ligada “apenas à presença física do aluno em sala de aula” (Carmo; Carmo, 2014, p. 9). O permanecer na escola, na busca pelos conhecimentos necessários para a formação humana, deve partir do desejo de aprender, da busca por novas formas de ver o mundo, na transformação do sujeito e da realidade em que se encontra inserido, não sendo suficiente apenas a permanência física na sala de aula.

À vista disso, em razão do caráter transformador da permanência, Reis (2009 apud Carmo; Carmo, 2014, p. 10) afirma: a “permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”. Desse modo, a permanência, a busca constante pelo conhecimento, pode gerar, além da frequência diária e da aquisição de conhecimentos basilares, experiências, trocas e diálogos necessários à formação do público da EPJAI.

6.3 As práticas educativas e a permanência das mulheres da EPJAI na escola

A prática educativa, segundo Ribeiro e Soares (2007, p. 2), pode ser definida como “um ‘fazer ordenado’ voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana. Quer dizer, é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações”. Assim sendo, Zabala (1998) elucida que a prática educativa se concretiza mediante diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e se apresentam no microsistema da sala de aula.

A prática educativa, como salientado anteriormente por Crusoé, Moreira e Pina (2014), configura-se como uma ação dotada de sentido, valores e crenças. É uma ação educacional presente em toda a sociedade, que se manifesta socialmente por meio do diálogo, das experiências, dos saberes e fazeres humanos constantes. Essa prática, no “*sentido estrito*” (Libâneo, 2017, p. 17) das instituições de ensino e da sala de aula, manifesta-se no fazer pedagógico e educativo do professor, nas relações dialógicas construídas entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, nas atividades, trabalhos individuais ou em grupo realizados pelos/com os estudantes, no processo avaliativo, nos cursos, oficinas ou programas desenvolvidos no ambiente educativo.

Dessa maneira, Zabala (1998) explica que as variáveis de descrição de qualquer proposta metodológica para a prática educativa na sala de aula incluem: as sequências didáticas de ensino/aprendizagem, o papel dos professores e dos alunos, a organização social da aula, a utilização dos espaços e dos tempos, a organização dos conteúdos, o uso dos materiais curriculares e o sentido e o papel da avaliação.

Nessa compreensão, as sequências didáticas, segundo o autor, são os métodos utilizados para encadear e articular as diferentes atividades que são realizadas ao longo de uma unidade didática. Para Zabala (1998), por meio das sequências didáticas:

[...] poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência [*sic*] orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências [*sic*] podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (Zabala, 1998, p. 20).

As sequências didáticas, segundo o autor, auxiliam o(a) professor(a) a compreender como as diferentes atividades realizadas ao longo de uma unidade escolar contribuem para o processo de aprendizagem dos conteúdos estudados pelos discentes.

No que se refere à variável papel dos professores e dos alunos, Zabala (1998) explana que as relações produzidas pelos professores e alunos ou de alunos e alunos afetam o grau de comunicação, os vínculos e o clima de convivência do local. Assim sendo, os tipos de comunicação e vínculos criados, responsáveis pela transmissão do conhecimento, dos modelos e das propostas didáticas, devem estar em conformidade ou não com as necessidades de aprendizagem. As relações estabelecidas na escola desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. O vínculo entre os sujeitos da comunidade escolar não só promove

a comunicação e a aprendizagem entre os estudantes, seus colegas e professores, mas também atua como um estímulo para a permanência nos estudos, como será abordado posteriormente.

Na organização social da aula, o autor elucida que a maneira de estruturar os diferentes estudantes e a dinâmica grupal que se estabelece representam uma determinada organização social da aula, em que os estudantes “[...] convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos nos quais o grande grupo ou os grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação” (Zabala, 1998, p. 20). A organização social da aula estimula o fortalecimento dos vínculos já estabelecidos e favorece o surgimento de novas interações. O agrupamento entre os pares mais próximos torna-se um meio essencial de estimular a participação na aula, nos trabalhos e demais projetos que podem ser desenvolvidos pela instituição.

Quanto à utilização dos espaços e do tempo, trata-se de “como se concretizam as diferentes formas de ensinar usando um espaço mais ou menos rígido e onde o tempo é intocável ou permite uma utilização adaptável às diferentes necessidades educacionais” (Zabala, 1998, p. 20). Aproveitar os espaços de ensino para promover o bem-estar e o interesse dos estudantes, além de gerenciar o tempo das atividades a serem executadas, favorece positivamente a aquisição de novos conhecimentos. Ambientes mais acolhedores e envolventes contribuem para a aprendizagem e uma eficaz gestão das atividades atribuídas pelo professor aos estudantes favorece e impulsiona o processo de ensino e aprendizagem.

Já na organização dos conteúdos, o autor elucida que a organização dos conteúdos segue uma lógica que pode provir da própria estrutura formal das disciplinas, ou seja, o professor pode preferir não buscar uma didática integradora, emancipadora ou que estimule a busca pelo conhecimento e a criticidade dos educandos, ou, como ressalta Zabala (1998), conforme formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.

O uso dos materiais curriculares apresenta grande importância, uma vez que são esses os recursos que serão utilizados para a realização das aulas, assim como nas intervenções, na comunicação das informações, na proposta e realização das atividades, bem como na experimentação para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação. Tais recursos são basilares à ação pedagógica.

A última variável metodológica apresentada pelo autor é o sentido e o papel da avaliação. Para Zabala (1998), a avaliação pode ser

[...] entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como no de uma concepção global do processo

de ensino/aprendizagem. Seja qual for o sentido que se adote, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos, etc., são fatores estreitamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinantes (Zabala, 1998, p. 21).

Como salientado pelo autor, a avaliação tem um impacto direto no ensino e na aprendizagem, além de influenciar as relações estabelecidas entre professores e alunos. Isso porque a avaliação, tanto em seu sentido restrito quanto em uma perspectiva mais ampla, revela como as práticas educativas e pedagógicas adotadas pelo educador durante o período de escolarização têm contribuído para a aprendizagem dos estudantes.

O professor, na condição de profissional da educação, é responsável pelo planejamento das aulas, pela organização e utilização dos espaços, tempo, materiais curriculares, pela exposição dos conteúdos e atividades, pela avaliação e reflexão dos resultados alcançados. Mediante a prática educativa adotada, pode ou não impulsionar e influenciar positivamente no processo de aprendizagem, emancipação e criticidade dos educandos, uma vez que o professor tem o papel de despertar desequilíbrios no sentido piagetiano, de intermediar de forma crítica a relação dos educandos com o conhecimento e desencadear reflexões com o intuito de possibilitar-lhes a construção do saber, a habilidade de aprender a aprender e o desenvolvimento pessoal, ético, político, profissional e da cidadania (Ribeiro; Soares, 2007).

Nessa direção, cabe ao(à) professor(a) planejar, articular e promover práticas educativas que despertem a criticidade, a emancipação e a curiosidade dos educandos na construção do conhecimento. Desse modo, para Freire (1996, p. 17), “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Sendo papel do(a) professor(a) agir enquanto agente progressista da educação no processo de escolarização dos educandos, compete a este profissional adotar práticas “educativo-crítica” (Freire, 1996, p. 12), que rompam com a ideologia adotada pela educação bancária tradicionalista, reproduzida nas práticas hegemônicas que acentuam ainda mais as desigualdades existentes. Assim, com esse objetivo de transgredir a educação tradicionalista, o educador progressista desempenha um papel importante na luta contra as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista opressor, contribuindo, por meio das práticas crítico-educativas, para uma mudança na vida dos educandos.

Nessas tessituras, para analisar e compreender as temáticas, os aspectos teóricos e metodológicos e a influência das práticas educativas para a permanência da mulher na EPJAI nas teses e dissertações encontradas na Capes, o Quadro 6, a seguir, apresenta os dois únicos trabalhos correspondentes ao período da pesquisa, que foram encontrados mediante os descritores “Prática Educativa *and* Mulher *and* EJA” no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 6 - Dissertações encontradas no banco de dados da Capes que abordam sobre a prática educativa e permanência da mulher na EPJAI

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2015	Nina de Paula Martins Monteiro de Souza	Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ	Dissertação
2017	Jaqueline Creisy Carvalho Milbradt	“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

As mulheres que retornam ao campo educativo na EPJAI o fazem com o sentimento de esperança de um sonho realizado ou de um objetivo de vida, ou trabalhista, a ser alcançado. Essas mulheres visualizam na educação a nova oportunidade de mudança e realização. No entanto, continuar nesse espaço de aprendizado é um verdadeiro desafio. Além de lidarem com questões familiares, laborais e financeiras, com a idade e a distância, enfrentam também a insegurança em relação à sua segurança física e diversas outras dificuldades que podem levar à desistência. Para complicar ainda mais, existe o problema da falta de acolhimento nas escolas, somado às práticas educativas tradicionais e bancárias adotadas por parte dos professores que permeiam todo o sistema educacional.

A prática ‘educativo-crítica’ salientada por Freire (1996), emancipadora e dialógica, é fundante para a permanência feminina na EPJAI, uma vez que essas mulheres que adentram a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas buscam, além do conhecimento e do diploma de conclusão, o acolhimento, pertencimento e realização. Souza (2015) assevera que para

[...] tornar o sonho realidade é fundamental o acesso ao ensino de qualidade e a possibilidade de permanência nas escolas e universidades, assim como o desenvolvimento da consciência, nas mulheres brasileiras, principalmente as de baixa renda, de que ainda é preciso lutar para que haja, de fato, igualdade de direitos (Souza, 2015, p. 8).

Nesse ângulo, entendemos que as práticas educativas são essenciais no desenvolvimento dessa consciência crítica das mulheres, da inconformidade com o poder hegemônico que oprime a classe de mulheres pobres, proibidas de acessar os direitos cidadãos básicos. Nesse contexto, Freire (2001) afirma que a prática educativa deve ser vista como uma prática política que não se limita às regras burocráticas das instituições de ensino. Ela envolve o processo de conhecer essa prática, buscando não apenas ensinar conteúdos, mas também promover a conscientização das pessoas.

A pesquisa realizada por Milbradt (2017, p. 133-134), em um Centro de Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina, com seis mulheres estudantes desse centro, revela que, para elas, a escola é “como um local de conhecimentos, de encorajamento e de experiências que são compartilhadas com outras/os colegas e professoras/es para uma possível mudança nestes comportamentos (os comportamentos referem-se à violência na infância, adolescência e doméstica sofrida pelas mulheres)”. Assim, conforme Milbradt (2017, p. 134), no entendimento destas mulheres, “a escola tem função importante, porque, além de atribuir valor ao conhecimento que trazem de outras vivências compartilhadas, ampliam a dimensão do direito ao espaço público como artefato de cidadania, bem como a compreensão de mundo”.

Esses dados encontrados na pesquisa de Milbradt (2017) ajudam-nos a compreender que a escola e, conseqüentemente, a prática educativa, enquanto uma prática política, crítica e progressista, são primordiais para a permanência, emancipação e conscientização dos estudantes da EPJAI, uma vez que a educação, a prática educativa, “precisa estar a serviço da transformação social, para que tenhamos mais equidade e as oportunidades sejam realmente equiparadas” (Souza, 2015, p. 39-40).

A escola, entendida como o *locus* do conhecimento histórico e social e âmbito da formação humana e cidadã que colabora para a humanização, é algo primordial para uma concepção de educação e uma prática educativa progressista, reflexiva e transformadora. Oferecer subsídios, por meio do diálogo e da troca de saberes, sobre temas importantes para a superação dos preconceitos e a descoberta das diversidades sobre si e sobre o mundo, para que homens e mulheres compreendam que estão inseridos em uma sociedade segregacionista, é de fundamental importância para que essas pessoas se percebam como sujeitos históricos de direito (Souza, 2015).

Desse modo, a escola, como espaço de acolhimento e de transformação, e a prática educativa, entendida como uma prática dialógica e ‘educativo-crítica’, são essenciais para a permanência das mulheres na EPJAI. Assim sendo, para Oliveira (2018, p. 131), a permanência aos “alunos da Epja na escola, tem forte implicação com os projetos de vida, com a tomada de

consciência, mas também com as perspectivas de cada aluno e do coletivo em relação à escola. Ou seja, como cada um compreende a escola, qual é o papel que essa exerce em sua vida”. Um ambiente educativo que seja acolhedor e democrático, aliado a uma prática educativa progressista, que valoriza as relações interpessoais, as histórias de vida e reconheça as mulheres como sujeitos históricos de direito, dotadas de sonhos, medos, expectativas, objetivos e conhecimentos próprios, torna-se a base imprescindível para que essas mulheres permaneçam na busca pela formação humana.

7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA

A permanência de mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas foi o objeto deste estudo que nos permite concluir que as práticas educativas e a permanência de mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EPJAI) são temas de extrema relevância para a promoção da equidade de gênero e a inclusão social no ambiente educacional. A pesquisa revelou que, apesar de um número significativo de trabalhos acadêmicos abordarem a educação de mulheres em diferentes níveis e contextos, ainda há uma lacuna considerável nas investigações focadas especificamente na EPJAI. Esta ausência de estudos mais aprofundados sobre as práticas educativas que favorecem a permanência das mulheres na EPJAI evidencia a necessidade urgente de se ampliar o olhar acadêmico e institucional sobre essa temática.

A evasão escolar entre mulheres na EPJAI é um problema persistente, alimentado por barreiras sociais, econômicas e culturais. Essas barreiras, ao longo do tempo, têm limitado o acesso e a permanência das mulheres na educação, resultando em trajetórias marcadas pela discriminação e invisibilidade. No entanto, a educação também emerge como um poderoso instrumento de resistência e transformação social. Ao acessar e permanecer no ambiente educativo as mulheres não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvem uma consciência crítica, autonomia e capacidade de intervenção em suas realidades sociais e políticas.

Freire (1996) nos lembra que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Vale mencionar que as mulheres que ingressam na EPJAI trazem consigo uma rica bagagem de experiências de vida, sonhos e aspirações que, quando valorizadas e integradas no processo educativo, podem transformar a escola em um espaço acolhedor e democrático. Um ambiente escolar que reconhece e acolhe essas histórias de vida promove confiança, engajamento e a permanência das estudantes.

Os resultados da pesquisa indicam que para combater a evasão escolar e promover a permanência das mulheres na EPJAI é fundamental que as práticas educativas sejam desenvolvidas com um enfoque emancipador, crítico e inclusivo. As práticas educativas devem ser sensíveis às necessidades específicas das mulheres, reconhecendo os desafios adicionais que enfrentam em comparação com seus colegas do sexo masculino. Isso inclui a implementação de metodologias que valorizem as experiências e os saberes prévios das estudantes, promovam a participação ativa e crítica no processo de aprendizagem e incentivem a autonomia e o protagonismo feminino.

Além disso, a formação contínua de educadores e gestores escolares é crucial para a criação de um ambiente educativo que acolha e apoie as mulheres na EPJAI. A capacitação dos profissionais da educação deve incluir temas como equidade de gênero, diversidade e inclusão, permitindo que estejam preparados para lidar com as especificidades e desafios do público feminino na EPJAI.

Importa ainda considerar que, especialmente na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), os sinais de exclusão são mais acentuados entre as mulheres. As políticas públicas nessa área, sob a ótica de gênero, continuam muito aquém do ideal para assegurar o acesso total e a permanência dos estudantes nas escolas. Isso exige, cada vez mais, a implementação de ações e políticas públicas do governo focadas na igualdade de gênero, visando promover a inclusão e assegurar a permanência das mulheres na educação.

Em suma, a promoção da permanência de mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas requer um compromisso institucional e acadêmico com a construção de práticas educativas inclusivas e emancipadoras. Somente assim será possível romper com os ciclos de exclusão e invisibilidade que historicamente têm limitado o acesso das mulheres à educação, garantindo-lhes o direito de serem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisca Elenir; GADOTTI, Moacir (Org.). **TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº s/n, de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. CL do Império do Brasil, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=S/N&ano=1827&ato=6170TPR10MBRVTa5f>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 fev. 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 set. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out.

1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Seção 1.

CAIXETA, Schneider Pereira. **O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA**. 2021. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11265163. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 63, 2014.

CASTANHO, Sérgio E. M. Atualidade do método dialético. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.1. n. 1, 1996.

CRUSOÉ, Nilma Margarida De Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, ano 19. n. 31, p. 46-63, jul./dez. 2014. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DEFINI%C3%87%C3%95ES+DE+PR%C3%81TICA+EDUCATIV A+EM+DIFERENTES+PERSPECTIVAS+S%C3%93CIO-EDUCACIONAIS&btnG=. Acesso em: 28 mar. 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Deborah Nunes. **Mães, donas de casa e trabalhadoras: dificuldades e superações das mulheres no processo de escolarização da EJA**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado de Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2018.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Rio de Janeiro, 07 mar. 2019. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-historia-da-educacao-feminina>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). **Encontro de pesquisa em educação do centro-oeste**, v. 12, p. 30-45, 2014.

- FONSECA, Rosilaine Gonçalves Da. **Educação e maternidade**: trajetórias escolares de jovens mulheres da educação de jovens e adultos (EJA) na Maré/RJ. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12852941. Acesso em: 20 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa qualitativa** [Recurso digital]. Minas Gerais: Ânima educação, 2014.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras [Recurso eletrônico]. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual (PNAD) – 2023. **Pessoas que frequentaram o ensino superior, por sexo e tipo de ensino superior**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7152#resultado>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual (PNAD) – 2023. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e grupo de idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113#resultado>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual (PNAD) – 2023. **Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível de curso e sexo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7186#resultado>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- LEAL, Maristela Pereira. **As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/185257219.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andréia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria C. As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 131-150, jul./set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997b.

MARQUES, Iraci Souza Nunes; BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra de. Memória de professores e professoras aposentados: primeiros aportes teóricos por meio do estado da arte. *In*: BARRETO, Denise Aparecida Brito; DIAS, Hildacy da Silva Mota; Gusmão, Rogério (org.). **Educação**: revisões bibliográficas e de literatura. [livro eletrônico]. Vitória da Conquista, BA: Ed. dos Autores, 2024. v. 01. cap. 2, p. 39-64.

MARTINS FILHO, Lourival José; CORD, Deisi. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: constituições brasileiras em debate. **V CONBALF**, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CB_A/ppr/paper/viewFile/1146/760. Acesso em: 03 jun. 2024.

MILBRADT, Jaqueline Creisy Carvalho. **“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”**: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011555. Acesso em: 08 jul. 2024.

MINISTÉRIO da Educação. **História**. [Brasília/DF] 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#footer>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. **Permanência Escolar**: desafios na educação de pessoas jovens e adultas. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In*: MOURA, Dante Henrique *et al.* EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim**, v. 16, 2006.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=474983. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIMENTEL, Silvia. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – Cedaw/ONU 1979. *In*: PIMENTEL, Silvia. **Experiências e desafios**: comitê sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher

(CEDAW/ONU) - relatório bienal de minha participação. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. cap.1, p. 15-18.

PINTO, Edmara de Castro; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (org.). **EJA: Fundamentos, Prática Educativa e Formação Docente**. [Recurso digital]. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. **HISTEDBR**, Navegando na história da educação brasileira, 2006. Disponível em:
https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_a_rtigo.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOARES, Sandra Regina. A prática educativa nas representações de docentes de Cursos de licenciatura. **Sitientibus**, n. 37, 2007.

ROSA, Eliane Caetano da; FONSECA, Edimar Fonseca da; FONTELA, Maicon Quevedo. A trajetória de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as questões de gênero. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-20, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos; WESCHENFELDER, Lorita Maria; PEREIRA, Sandra Márcia Campos (Org.). **Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: travessias e memórias no campo da política, da gestão e da política**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. São Paulo: Autores associados, 2021.

SERVIÇO Nacional de Aprendizagem Comercial. **Sobre nós: seletivos, cursos, missão e estrutura**. Rio Branco-AC: Portal SENAC, 2012. Disponível em:
<https://portal.senacac.selecao.site/sobre>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SERVIÇO Nacional de Aprendizagem Industrial. **Estrutura institucional**. Brasília-DF: Portal da Indústria, s.d. Disponível em:
<https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/estrutura-institucional/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial. **Revista de História**, São Paulo, v. 55, n. 109, p. 149-164, 1977. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/77331>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SOARES, Cecília C. Moreira; SANTOS, Pedro Paulo F. dos; VIRGENS, Antônio M. das. Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 677-692, jun./set. 2017.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília,

Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/31657>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, José Oreste Lopes De. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil**: da evasão ao retorno. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7333541. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro de. **Mulheres da EJA**: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica- RJ. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3245833. Acesso em: 08 jul. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIERO, Anezia. **As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre – RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14842>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ZABALA, Antoni. **Prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernãni E. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.